

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen opettajuus esi- ja alkuopettajien
kertomana**

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu - tutkielma

KRISTINA NIKANDER

Marraskuu 2014

Tampereen Yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö 2014

KRISTINA NIKANDER: Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen opettajuus esi- ja alkuopettajien kertomana

Kasvatustieteiden pro gradu – tutkielma, 68 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2014

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ja kuvailla millaisena esi- ja alkuopettajat kertovat omaa opettajuuttaan ja mitkä tekijät nousevat esiin heidän kertomuksissaan opettajuuteen vaikuttavina asioina. Tutkimus ajoittuu uuteen kokeiluun, esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen, jossa esiopetus ja alkuopetus toteuttavat suunnitelmallista ja säännöllistä yhteistyötä. Tutkimuksen kohteena ovat esi- ja alkuopettajien kertomukset omasta opettajuudestaan.

Opettajuus nähdään tässä tutkimuksessa osana identiteettiä ja ammatti-identiteettiä ja se käsitetään sosiokulttuurisesti rakentuvana. Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan identiteetin kehittymiseen vaikuttaa ympäristö jossa elämme, biologisesti perityt ominaisuutemme ja psykologiset ominaisuutemme sekä oppimamme tavat. Tässä tutkimuksessa opettajuutta ja identiteettiä tarkastellaan postmodernismin mukaan. Postmodernismin mukaan ihminen ja hänen minänsä nähdään muuttuvana ja muokkautuvana. Työympäristö, samoin kuin muu ympäröivä kulttuuri, nähdään myös identiteettiin vahvasti vaikuttavana tekijänä.

Tutkimusotteena on narratiivinen tutkimus, jossa esi- ja alkuopettajien kertomukset opettajuudesta ovat tutkimuksen kohteena. Narratiivisessa tutkimuksessa tärkeää on se mitä kertojat itse kokevat, ymmärtävät ja ajattelevat ja se mitä he kertovat näistä kokemuksistaan. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan esi- ja alkuopettajien kokemuksia heidän kertomansa perusteella.

Tutkimusaineistona on yhden koulun esiopetusryhmien esi- ja alkuopettajien haastatteluihin perustuvia kertomuksia. Aineisto sisältää kymmenen haastattelua, joista viisi on esiopettajien haastatteluja ja viisi alkuopettajien haastatteluja. Kyseinen koulu ja esiopetusryhmät ovat mukana Tampereella toteutettavassa Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma- projektissa. Tutkimuksen tavoitteena on löytää näiden haastattelujen pohjalta esi- ja alkuopettajien kertomuksissa esiin nousevia seikkoja opettajuudesta. Kertomuksista tulkitaan uuden kokeilun merkitystä esi- ja alkuopettajien opettajuudelle.

Tuloksina havaittiin, että opettajuus käsitetään hyvin henkilökohtaisena, jokaisen omana ominaisuutena. Opettajuuden kerrottiin olevan hyvin merkityksellistä. Opettajuus kerrottiin tärkeänä asiana sekä omassa ammatissa toimittaessa että myös tärkeänä henkilökohtaisena piirteenä ja osana omaa itseä jokapäiväisessä elämässä. Opettajuuteen olivat vaikuttaneet yksilön kokemukset sekä työelämässä että henkilökohtaisessa elämässä. Erityisesti opettajuuteen vaikuttaneina seikkoina kertomuksissa mainittiin omien lasten saaminen, sekä vaikeiden tilanteiden kohtaaminen työelämässä. Toisissa kertomuksissa nivelvaihe kerrottiin merkityksellisenä, kun taas toisissa kertomuksissa juuri nivelvaihetta ei pidetty erityisen merkityksellisenä juuri opettajuuden kannalta.

Asiasanoja: opettajuus, identiteetti, ammatti-identiteetti, sosiokulttuurinen näkökulma, narratiivisuus, esiopettaja, alkuopettaja.

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	5
2 Identiteetin rakentuminen.....	8
2.1 Identiteetti sosiokulttuurisena ilmiönä.....	8
2.2 Ammatti-identiteetti	10
3 Opettajuus.....	13
3.1 Opettajuus ja identiteetti.....	14
3.2 Esikoulunopettajan ammatti-identiteetti	16
3.3 Alkuopettajan ammatti-identiteetti.....	19
4 Esiopetus ja alkuopetus.....	21
4.1 Esiopetus	21
4.2 Alkuopetus.....	22
5 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ...	23
5.1 Tutkimuksen toteuttaminen.....	23
5.2 Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma.....	25
5.3 Sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentunut ihminen.....	25
5.4 Narratiivisuus tutkimuksessa.....	25
5.4.1 Kertoja narratiivisessa tutkimuksessa.....	26
5.4.2 Tarinat narratiivisessa tutkimuksessa.....	26
5.4.3 Narratiivisuus ja identiteetti.....	28
5.4.4 Narratiivisuus opettajuuden tutkimuksessa.....	29
5.4.5 Tulosten analyysi narratiivisessa tutkimuksessa.....	30
6 Tutkimuksen aineisto.....	32
6.1 Koehaastattelu.....	32
6.2 Tutkimuskohteen valikoituminen.....	32
6.3 Aineiston kerääminen.....	32
6.4 Haastatteluaineisto.....	33
6.5 Haastattelun konteksti.....	33

6.6 Haastattelun analyysi	34
6.7 Esiopettajien ja alkuopettajien lähtökohdat.....	35
6.8 Tulevaisuus ja tavoitteet opettajuudelle esiopettajien ja alkuopettajien kertomana.....	38
7 Tulokset.....	40
7.1 Opettajuus esiopettajien kertomana.....	40
7.2 Opettajuus alkuopettajien kertomana.....	42
7.3 Esi- ja alkuopettajien opettajuus.....	43
7.4 Käännekohtat ja opettajuuden merkitys esiopettajien kertomana.....	45
7.5 Käännekohtat ja opettajuuden merkitys alkuopettajien kertomana.....	45
7.6 Esi- ja alkuopettajien käännekohtat ja opettajuuden merkitys.....	46
7.7 Nivelvaiheen opettajuus esiopettajien kertomana	47
7.8 Nivelvaiheen opettajuus alkuopettajien kertomana.....	49
7.9 Esi- ja alkuopettajien nivelvaiheen opettajuus.....	50
8 Uudet tarinat	53
8.2 Opettajuus ja opettajuuteen vaikuttaneet seikat	53
8.3 Opettajuus nivelvaiheessa	54
9 Johtopäätökset ja yhteenveto.....	56
9.1 Tutkimustulosten yhteenveto.....	56
9.2 Eettisyys, luotettavuus ja toistettavuus tutkimuksessa.....	58
9.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	61
Lähteet.....	62
Liite 1.....	69
Liite 2.....	70
Liite 3.....	71

1 JOHDANTO

Esi- ja alkuopettajat toimivat ammatissaan toteuttaen omaa opettajuuttaan. Opettajuus on jokaisen yksilön sisäinen ymmärrys omasta ammatti-minästä ja tavasta toimia ammatissaan. Opettajuus on se, mikä luo esi- ja alkuopetuksesta erityislaatuisen ympäristön oppilaille. Opettajuus antaa oppilaille tilaa, mahdollisuuksia ja tukea kasvamiseen ja oppimiseen. (Heikkinen 2002, 101.) Muutokset koulumaailmassa merkitsevät myös muutoksia oppilaiden arkipäivässä ja opettajien opettajuudessa (Webb ym. 2004, 29). Tässä tutkimuksessa keskitytään yhteen tällaiseen muutosvaiheeseen ja siihen mitä esi- ja alkuopettajat kertovat omasta opettajuudestaan tässä muutoksessa. Tutkittavana ilmiönä ovat sekä esiopettajien että alkuopettajien kertomukset omasta opettajuudestaan. Lisäksi tarkastellaan sitä, mitä haasteita ja mahdollisuuksia tämä yhteistyöprojekti, esi- ja alkuopetuksen lisääntynyt yhteinen toiminta, tuo esi- ja alkuopettajien opettajuuteen. Tässä tutkimuksessa opettajuutta tarkastellaan erityisesti esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

Tampereella toteutetaan parhaillaan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektia, joka ajoittuu vuosille 2011-2015. Projektin tavoitteena on esi- ja alkuopetuksen yhteistyön parantaminen. Yhteisen projektin myötä lastentarhanopettajat ja luokanopettajat työskentelevät ja suunnittelevat työtään yhdessä enemmän kuin ennen muutosvaihetta. Uudenlainen esi- ja alkuopetuskulttuuri ja uudenlainen opettajuus antaa tilaisuuden esi- ja alkuopettajille jäsentää oma arvomaailmansa ja opettajuutensa uudelleen (Luukkanen 2004, 191). Projektin myötä muuttuva esi- ja alkuopetus vaikuttaa sekä lapsiin että projektissa työskenteleviin aikuisiin. Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, mitä esi- ja alkuopetuksessa työskentelevät lastentarhanopettajat ja luokanopettajat kertovat omasta opettajuudestaan, ja siitä miten opettajuus ilmenee kertomuksissa.

Esi- ja alkuopettajien työskulttuurit ovat olleet toisistaan monessakin asiassa poikkeavia ja toisistaan erillään tapahtuvia ilmiöitä, (Karila & Nummenmaa 2001, 37-40, Ropo & Huopainen 2001, 90). Yhteisenä tavoitteena molemmissa työskulttuureissa voidaan kuitenkin nähdä lapsen kasvatus ja opetus parhaalla mahdollisella tavalla ja ikä huomioonottaen. Alkuopettajat ja esiluokanopettajat ovat nyt mukana luomassa uusia pedagogisia toimintakulttuureja ja molemmat ammattiryhmät ovat osa uutta ammatillista tiimiä. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa yhteistyössä ovat paitsi eri-ikäisten lasten opettajat myös nämä eri-ikäiset lapset. (Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011- 2015.) Uusi toimintamalli on ollut tutkittavissa kohteissa käytössä vasta vähän aikaa. Tässä kehittämisprojektissa mukanaolo edellyttää pedagogisten käytänteiden pohtimista ja niihin tehtäviä

mahdollisia muutoksia. Päiväkodin ja koulun toimintakulttuuri on erilainen, jolloin yhteinen toimintatapa kasvatuksessa ja opetuksessa ei välttämättä ole vielä löytynyt. Yhteisöllisyyden kehittäminen on tärkeää, jotta saavutettaisiin sekä työntekijöiden että lasten kannalta paras mahdollinen paikka työskennellä. Tämä kehitystyö voi kuitenkin olla raskasta ja haastavaa (Poikonen 2000, 66). Tämä tutkimus ajoittuukin vaiheeseen, missä yhteisöllisyyden kehitys vaatii jatkuvaa pohdintaa.

Kasvatus ja opetus ovat Suomessa jatkuvan tutkimuksen ja kehityksen kohteena (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Tämä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on yksi kehityskohde muiden joukossa. Eri toimintakulttuurien yhteensovittaminen tekee tästä yhteistyöprojektista merkityksellisen. Muuttuvat vaatimukset ja jatkuvat muutokset työelämässä eivät aina ole vain positiivisia, vaan ne saattavat tuoda työntekijöille myös paineita ja kiireen tuntua. Tällä on myös vaikutusta ammatti-identiteetin muotoutumiseen (Karila & Kupila 2010, 66- 67). Jatkuvan kiireen ja paineen alla oma pohdinta ja ammatissa kasvaminen voi jäädä vähäiseksi ja muutos voi tuntua negatiiviselta. Tässä tutkimuksessa pyritään siihen, että opettajuutta pysähdytään pohtimaan ja pukemaan sanoiksi, jotta muutosta vain ulkoapäin seuranneillekin avautuisi tämän esi- ja alkuopetuksen yhteistyön hyvät ja huonot puolet opettajuuden kannalta. Opettajuuden ja oman ammatillisen identiteetin kuvaaminen kertoo meille sen, miten ihminen näkee oman itsensä ammatissaan ja toiminnassaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Hall 2002, 22).

Opettajuutta ja opettajan ammatti-identiteettiä ei nähdä valmiina rooleina jotka otetaan, vaan ne nähdään osana jatkuvasti kehittyvää prosessissa. Opettajuus ilmenee yksilön tulkitessa omaa ammatillisuuttaan, oman alansa asiantuntijuutta (Kupila 2007, 157). Opettajuus nähdään tässä tutkimuksessa osana opettajan ammatillista identiteettiä. Ammatillisilla identiteeteillä taas tarkoitetaan ihmisen näkemystä omasta itsestään ammatissaan toimiessaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26). Tutkimuksessa tarkastellaan opettajuutta ja ammatti-identiteettiä sosiokulttuurisena ilmiönä. Yksilön kokemukset tulkitaan yhteiskunnallisessa kehyksessä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 46.) Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan identiteetti rakentuu yhteiskunnan ja minän välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilön kokemukset tulkitaan yhteiskunnallisessa kehyksessä. (Hall 2002, 22.)

Näin laajassa mittakaavassa toteutettava esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on Tampereella uusi asia. Yhteistyön muotoja ei ole aiemmin tarkkaan määritelty, ja siksi ne voivat olla hyvinkin vaihtelevia. Yhteistyölle on kuitenkin asetettu raamit, joiden puitteissa on toimittava. Yhteistyön tulisi olla aiempaa säännöllisempää, tavoitteellisempaa ja sekä esiopetuksen että alkuopetuksen opetussuunnitelmiin perustuvaa. Tällaisen yhteistyön tulisi mahdollistaa lapselle joustava ja yksilöllinen eteneminen oppimisessaan. Lapsi saa olla esi- ja alkuopetuskokonaisuudessa 2-4 vuotta, hänen

omista tarpeistaan riippuen. (Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011- 2015.) Tämä ajanjakso vaatii tiivistä yhteistyötä lastentarhanopettajien ja alkuopetuksen luokanopettajien välillä. Edellä mainitun yhteistyöprojektin tuloksena yhteistyö on jo nyt, monissa paikoissa, viikoittain tapahtuvaa suunnitelmallista toimintaa (Savolainen V, 26.11.2012). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen merkitys säännöllisillä tapaamisilla ja opetussuunnitelmiin perustuvalla vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä on ollut esi- ja alkuopettajien opettajuuteen. Tutkimus kohdistuu opettajakoulutuksen saaneisiin opettajiin kuten lastentarhanopettajiin, kasvatustieteidenkandidaateihin, kasvatustieteidenmaistereihin ja luokanopettajiin.

Tässä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat identiteetti, ammatti-identiteetti, sosiokulttuurinen näkökulma, opettajuus ja narratiivisuus. Tutkimuksen seuraavissa kappaleissa kuvaan sitä, miten edellä mainitut käsitteet määritellään tämän tutkimuksen viitekehyksessä, ja sitä miten ne linkittyvät toisiinsa.

2 IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

Tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopettajien identiteetti nähdään sosiokulttuurisesti rakentuneena. Ihmisen identiteetti nähdään moninaisena, jatkuvassa muutoksessa olevana, eri osista rakentuvana kokonaisuutena. Esi- ja alkuopettajien ammatissa opettajuus on keskeinen osa ammatti-identiteettiä. Opettajan työtä tehdään yksilönä ja omalla persoonan kautta (Willman 2000, 111). Sana opettajuus kertoo jokaisen yksilön omasta opettajuuden määritelmästä.

Seuraavissa kappaleissa kuvataan tässä tutkimuksessa käytettyjä keskeisiä käsitteitä. Esi- ja alkuopettajien ammatti-identiteettiä on käsitelty sekä yhdessä että erikseen, johtuen ammattien erilaisesta koulutuksesta ja koulutuksen painotusalueista. Esiopettajien/lastentarhanopettajien ja alkuopettajien/luokanopettajien ammattien taustaa ja näiden ammattien historiaa on käsitelty erillisissä kappaleissa.

2.1 Identiteetti sosiokulttuurisena ilmiönä

Identiteetin kehittymiseen vaikuttavat ihmisen sosiokulttuurinen ympäristö sekä ihmisen biologiset ja psykologiset ominaisuudet. Perityt ominaisuudet ja opitut tavat ovat osa meitä ja identiteettiämme. (Fadjukoff 2009, 180.) Identiteettiämme määrittää kulttuuri, jossa elämme ja vaikutamme. Tärkeä osa kulttuuriamme on käyttämämme kieli, historian tapahtumat sisältäen sekä yksilöä koskevan historian että laajasti koko elinympäristömme historian. Erilaisten kokemusten kautta, ja erityisesti sen kautta miten kukin yksilö kokee nämä kokemukset, meille syntyy tunne omasta sisäisestä minuudesta. (Hall, 2002, 16, 11.) Ammatillinen identiteetti merkitsee meille sitä, miten näemme ja koemme itsemme ammatissamme toimiessamme. Ammatilliseen identiteettiimme vaikuttaa myös se mitä ominaisuuksia haluaisimme itsessämme kehittää, mitä ominaisuuksia arvostamme ja minkälaisiksi haluaisimme tulla ammatissamme. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

Ajatus identiteetistä on monimuotoinen ja mutkikas. Käsitteellä ei ole edes asiantuntijoiden mukaan vain yhtä ja oikeaa määritelmää. Stuart Hall on kirjassaan (2002) jaotellut käsitykset identiteetistä kolmeen eri kategoriaan. Ensimmäistä hän kutsuu valistuksen subjektiksi. Valistuksen subjektissa ihminen käsitettiin niin, että hän syntyi valmis ydin sisällään. Tämä ydin kehittyi, mutta pysyi kuitenkin olemukseltaan samana. Tämä lähes muuttumaton ydin on ihmisen identiteetti. Toista identiteetikäsitystä hän kutsuu sosiologiseksi subjektikäsitykseksi. Tässä käsityksessä näkyy tietoisuus maailman mutkikkuudesta, ja tieto siitä että ydin ei ole itsenäinen vaan muodostuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”. Tämän käsityksen mukaan on olemassa todellinen sisäinen minä, ja identi-

teetti muodostuu vuorovaikutuksessa minän ja yhteiskunnan välillä. Kolmas käsitys on postmoderni subjekti. Tämän ajattelun mukaan ei ole olemassa mitään kiinteää ja pysyvää minää, vaan minä muotoutuu ja muuttuu jatkuvasti. Tähän muutokseen vaikuttaa suhteemme ympäröivään kulttuuriin. (Hall 2002, 21- 23.) Tällä hetkellä ajatellaan, että tämä postmodernismin eli jälkimodernismin ajatus olisi lähimpänä todellisuutta. Tämän ajattelun mukaan identiteettimme on jatkuvasti muuttuva ja pirstaleinen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

Suuri vaikuttaja identiteetin sosiokulttuurisessa määrittelyssä on Mead. Meadin mukaan ihmisessä vaikuttaa sekä persoonallinen minä että sosiaalinen minä. Persoonallista minää tarvitaan, jotta yksilö tiedostaa olevansa vastuussa itsestään ja ymmärtää uusien kokemusten arvon sekä vaikutuksen persoonalliselle minälleen. Mead pitää sosiaalista minää tärkeämpänä ja hallitsevampana ominaisuutena. (Mead 1934.) Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan minän ja yhteiskunnan vuorovaikutuksesta syntyy identiteetti. Ihmisellä on yhä sisäinen minänsä, mutta tämä sisäinen minä muokkautuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. (Hall 2002, 21- 22.)

Sosiaalinen identiteetti ja persoonallinen identiteetti eivät ole kaksi toisistaan riippumatonta asiaa. Sosiaalinen identiteetti vaikuttaa siihen, minkälaiseksi meidän persoonallinen identiteettimme muodostuu. Vastaavasti myös meidän persoonallinen identiteettimme vaikuttaa siihen, minkälaisia valintoja teemme ollessamme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja tätä kautta muokkautuu myös sosiaalinen identiteettimme. (Wetherell 1996, 40.) Persoonallinen identiteettimme on saanut alkunsa jo lapsuudessamme, ja sen muokkautumiseen ovat vaikuttaneet ihmissuhteemme, koulutuksemme, työpaikkamme, työtoverimme sekä lukuisat eri tapahtumat elämässämme.

Tässä tutkimuksessa identiteetti ja ammatti-identiteetti nähdään jälkimodernismin eli postmodernismin ajatusten mukaan, ja identiteettiä tarkastellaan sosiokulttuurisesti rakentuneena. Postmodernismin mukaan identiteetti nähdään muuttuvana ja muokkautuvana. Postmodernismin ajattelua seuraten ympäröivä kulttuuri kuten työympäristö vaikuttaa identiteettiimme. Kulttuurimme on suomalainen, ja tässä tutkimuksessa merkityksellisiä ovat sekä esiopetuksen kulttuuri että alkuopetuksen kulttuuri, ja lisäksi se uudenlainen kulttuuri mikä syntyy kun nämä kaksi erilaista kulttuuria kohtaavat ja muodostavat yhteisen kulttuurinsa. Tämä kulttuuri vaikuttaa myös siihen miten opettajat näkevät itsensä ja opettajuutensa.

2.2 Ammatti- identiteetti

Postmodernismin mukaan ympäröivä kulttuuri on tärkeä tekijä identiteettimme muokkaamisessa. Opettajuutta tutkittaessa erityisen merkityksellistä on nimenomaan työssä koetut asiat ja tapahtumat. Työ vaikuttaa esi- ja alkuopettajien ammatti-identiteettiin ja sitä kautta myös opettajuuteen, joka on tämän tutkimuksen keskiössä. Seuraavissa kappaleissa paneudutaan yksityiskohtaisesti ammatti-identiteettiin sosiaalikulttuurisena ilmiönä.

Yksi vaikuttava tekijä identiteettimme muodostumisessa on yksilön suhde omaan työhönsä. Se minkälaiseksi haluamme tulla työssämme ja mihin pyrimme ja mitä asioita arvostamme, muokkaa identiteettiämme. (Karila & Kupila 2010, 11.) Työn sosiaalinen kulttuuri ja se miten me suhtaudumme työhömmme sekä jo olemassa olevaan työkulttuuriin, muokkaa meitä itseämme työntekijöinä, ja samalla muokkautuu myös identiteettimme.

Packer ja Goicoechea määrittelevät artikkelissaan (2000) sosiokulttuurista teoriaansa kuudella eri tavalla: 1. Ihminen ei synny valmiina, vaan hän muotoutuu sosiaalisesti ja historiallisesti. 2. Tämä muotoutuminen voi tapahtua vain sosiaalisessa kontekstissa. 3. Yhteys sosiaalisen kontekstin, ihmisen ja asioiden välisessä toiminnassa tapahtuu käytännön toiminnan kautta. 4. Ihminen muotoutuu ollessaan vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. 5. Ihminen on toimintansa kautta jakautunut, ja ollakseen ihminen täytyy olla moninainen ja jatkuvassa liikkeessä itsensä etsimisessä. 6. Ihminen pyrkii löytämään identiteettinsä. Ihminen haluaa ylittää moninaisuutensa ja löytää itsensä. (Packer & Goicoechea, 2000, 231- 234.) Packerin ja Goicoechean määritelmä tukee aikaisempia määritelmiä ihmisen identiteetin muokkautumisesta sekä jatkuvana prosessina että sosiaalisesti ja kulttuurisesti sidonnaisena toimintana. Työpaikka on ihmiselle tärkeä ja suuren osan ihmisen ajasta vievä kontaktipaikka, ja siksi työpaikka on tärkeässä osassa ihmisen identiteetin ja työidentiteetin kehittämisessä ja määrittämisessä. Esi- ja alkuopetuksen projekti avaa erilaisia sosiaalisia konteksteja. Vuorovaikutus esi- ja alkuopetuksen välillä lisääntyy, ja tapahtuva toiminta on juuri käytännön toimintaa mikä edellä mainitun teorian mukaan on yksi sosiaalista teoriaa määrittelevä tekijä.

Ojanen (1985) sisällyttää ammatti-identiteettiin yksilön oman käsityksen työstään, ja siitä minkälainen hän on työntekijänä. Ammatti-identiteetti- näkemykseen vaikuttaa myös se miten yksilö arvostaa omaa työtään, ja se miten yhteiskunnassa arvostetaan juuri tätä ammattia. Kyseessä on dynaaminen käsitys ammatti-identiteetistä, ja keskeistä ei ole vain se mikä on tämän hetkinen tilanne, vaan myös se miten yksilö kehittyy ja muuttuu ammatissaan toimiessaan. Myös kokonaisidentiteetti nähdään läpi elämän tapahtuvana prosessina. (Ojanen ym. 1985, 9–10.) Tärkeää oman kokonaisidentiteetin ja ammatti-identiteetin kannalta on se, miten yhteiskunta arvottaa työtämme. Yhteis-

kunnan arvostus ei kuitenkaan riitä, vaan lisäksi vaaditaan myös yksilön arvostus omaa ammattiaan kohtaan ja halu kehittää itseään ja osaamistaan. Tutkimuksen kohteena ovat sekä esiopettajat että alkuopettajat, kaksi erilaista ammattiryhmää. Yhteiskunta arvottaa nämä ammatit eri tavalla, ja se voi myös vaikuttaa heidän omaan arvomaailmaansa.

Koulu- ja päiväkotimaailma kohtaavat ja niiden kohtaamisesta syntyy uudenlainen toimintaympäristö. Toimintaympäristö vaikuttaa työntekijöihin luomalla uudenlaisen työyhteisön, ja tämän työyhteisön välinen vuorovaikutus muokkaa esi- ja alkuopettajien ammatti-identiteettiä. (Karila & Kupila, 2010, 12.) Uutena ympäristönä toimivat koulu ja esi- ja alkuopetuksen yhteisprojekti, jolloin yhteistä ei ole vain tila, vaan myös toiminta. Tässä uudessa tilanteessa projektiin osallistujat luovat omaa toiminnassa muokkautuvaa ammatti-identiteettiään, ja samalla harjoittelevat uutta identiteettiasemaansa suhteessa uuteen ympäristöön (Mahlakaarto 210, 66).

Oman ammattiryhmän identiteetin omaksuminen on tärkeää. Opettajat sitoutuvat laimeasti omaan ammattiinsa ja työyhteisöönsä, jos heillä ei ole yhtenevää ammatti-identiteettiä. Vähäinen yhteistyö on myös tekijä, joka vaikuttaa heikentävästi kollektiivisen ammatti-identiteetin muodostumiseen. (Pöyhönen 2003, 230.) Yhteistyöprojektissa on myös mukana eri-ikäisten lasten opettajia. Siksi herää kysymys, nähdäänkö opettajuus yhteisenä asiana, vai koetaanko opettajuus vain oman ammattiryhmää koskevana asiana. Työidentiteetin kehitys on jatkuva prosessi, johon vaikuttaa se minkälaisessa ympäristössä ja minkälaisen ihmisten kanssa teemme työtämme (Karila & Kupila 2010, 10, 12). Tilanne on uusi sekä esiopettajille että alkuopettajille. Sen lisäksi myös työyhteisö on erilainen. Yhteistyöprojekti on vasta aluillaan, ja sen vaikutus opettajuuteen saattaa olla juuri käynnissä oleva tila.

Esi- ja alkuopettajien tulee löytää paikkansa työnkuvan muuttuessa ja löytää sekä vahvistaa muutoksen uhkaamaa identiteettiään. Uudessa tilanteessa henkilöstö reflektoi kriittisesti asioita, mikä on tärkeä prosessi ja auttaa muuttamaan aiempia jo valmiiksi luotuja merkityksiä (Kupila 2007, 157-158). Myös sillä on suuri merkitys ihmiselle, minkälaisena toiset ihmiset näkevät hänet ja miten toiset määrittävät hänet. Näiden määritysten perusteella ihminen rakentaa käsitystä omasta itsestään. (Kulmala 2006,58.)

Edellisessä kappaleessa olleet tutkimukset koskevat läheisesti tämän tutkimuksen lähtökohtia. Kyseessä on uudenlainen toimintaympäristö, joka toteutetaan pääasiassa koulun tiloissa. Toiminnassa mukana ovat luokanopettajat, lastentarhanopettajat ja lähihoitajat. Osallistujien täytyy muokata omaa ammatti-identiteettiään ja löytää toimiva yhteistyö eri ammattiryhmien välille. Ammatti-identiteetti nähdään sosiokulttuurisesti sidonnaisena. Vahvana vaikuttavana tekijänä on se, minkä-

laisena ihminen näkee itsensä, omassa työssään toimiessaan. Vaikuttavana tekijänä nähdään myös se minkälaisena muut näkevät meidät. Identiteetin kehittyminen nähdään jatkuvana muutos- ja kehitysprosessina.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on tehty lukuisia tutkimuksia ja pro gradu- tutkielmia. Myös lastentarhanopettajien ja luokanopettajien ammatti-identiteettiä on tutkittu aiemmin. Seuraavissa kappaleissa kuvaan opettajuuden määritelmän, sekä esiopettajista ja alkuopettajista erikseen esitetyjä määritelmiä ja käsityksiä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ei ole tarkkoja säädöksiä, ja siksi yhteistyö vaihtelee huomattavasti eri yksiköiden välillä.

3. OPETTAJUUS

Opettajuus sanalle ei löydy suoraa käännöstä muista kielistä, vaan se on suomalainen käsite (Vertanen 2002, 95). Opettajuus voidaankin määritellä monella tavalla. Opettajuus sanalla korostetaan sitä, että opettajuuteen kasvetaan ja kehitytään vähitellen, eikä siihen riitä vain opettajan tutkinnon suorittaminen (Kari & Heikkinen 2001, 44). Osa tutkijoista korostaa opettajan asemaa työyhteisössä ja yhteiskunnassa sekä pitää tärkeänä työn piirteitä ja opettajana olemista. Osa tutkijoista taas rajaa opettajuuden merkityksen pedagogiseen ajatteluun ja toiminnan sisältöihin ja laatuun.

Kansainvälisessä kirjallisuudessa sanaa *professio* käytetään usein samassa merkityksessä kuin sanaa *opettajuus* Suomessa (Luukkanen 2004, 80). Yleisesti *professio*-sana tarkoittaa ammattia, ja yhteiskuntatieteilijöiden mukaan sanalla tarkoitetaan nimenomaan arvostettua ammattia, jolle on tyypillistä auktoriteettinen asema, erikoistunut tietoperusta ja paljon harkintavaltaa omaan työhönsä. (Vertanen 2002, 105.) *Professio*ammattiksi on yleensä määritelty esimerkiksi lääkäri ja tuomari. Opettaja ei ole yleensä esiintynyt määrittelyissä, ja *professio*-sanana käyttö opettajuudesta herättääkin kritiikkiä. (Webb ym. 2004, 9.) *Professio*--määritelmän käyttö opettajuudesta riippuu myös siitä mitä kriteerejä määritelmien *professio* ja *opettajuus* katsotaan pitävän sisällään (Hansen 1998, 86). Opettajan työn vaatimuksissa on samoja piirteitä professionaalisista vaatimuksista kuin esimerkiksi lääkäriillä. Tällaisia vaatimuksia ovat tietynlainen ja tietyntasoinen koulutus opettajana toimimiseen sekä selkeästi määritelty arvoperusta opettajan työssä. Opettajan asema näissä professionaalisissa vaatimuksissa ei kuitenkaan ole yhtä selkeä kuin esimerkiksi lääkäreiden ja tuomarien, vaan opettajat joutuvat jatkuvasti tekemään työtä saadakseen *professiossa* vaaditun ammattinsa arvostuksen ja ammatillisen autonomian. Tällaista, osittain professionaaliset vaatimukset täyttävää opettajan ammattia voidaankin kutsua ”puolikkaaksi” *professioksi*. (Linden 2002, 81.) Opettajuudesta on käytetty myös sanaa *uusprofessionaalisuus*, jossa olennaisena osana on yhteistyömuotojen korostuminen, kuten yhteinen suunnittelu ja opettajien näkeminen tasavertaisena (Heikkinen 2000, 10). Käsitteet *puoliprofessio* ja *uusprofessionaalisuus* sopivat tämän tutkimuksen opettaja-käsitykseen, ja myös yhteistyöprojektiin missä korostuu eri koulutuksen omaavien esi- ja alkuopettajien yhteinen suunnittelu ja opetus sekä kasvatus. Tässä tutkimuksessa opettajuus-sanaa käytetään kuvaamaan esi- ja alkuopettajan ammatti-identiteetin tunnetta ja opettajuus nähdään puoliprofessiona.

3.1 Opettajuus ja identiteetti

Opettajuus nähdään osana opettajien identiteettiä. Sillä on paljon merkitystä yksilön toiminnalle miten ihminen käsittää itsensä suhteessa ammattiinsa. Olemalla tietoinen omasta ammatillisesta identiteetistään ja osaamisestaan ihminen voi tehdä itsensä näkyväksi työssään ja vaikuttaa asioihin. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27.) Viime aikoina on korostunut opettajan aloitteellisuuden ja vastuun merkitys, sekä se että opettajalla tulisi olla kyky uudistaa opetusta. Opettajalla pitäisi lisäksi olla tutkiva suhtautuminen työhönsä, ja hänen tulisi olla kriittinen ja aloitekykyinen. (Vertanen 2002, 96- 97, 108.)

Opettajan työssä näkyy koko hänen persoonansa, sillä ammatillinen identiteetti rakentuu opettajan sosiaalisesta roolista yhteiskunnassa ja hänen omasta persoonallisesta tavastaan olla ihminen (Heikkinen 2002, 101). Erityisen tärkeässä asemassa opettajuus- käsitteen muotoutumisessa on opettajan koulutus. Opiskeluaikanaan tuleva opettaja luo monille uskomuksilleen pohjan muun muassa siitä, minkälainen oppimiskäsitys hänellä on ja minkälaisena hän näkee oman professionaalisuutensa eli opettajuutensa. (Naukkarinen 2004, 62- 64.) Opettajuus muodostuu osaksi jo valmiista olemassa olevista ominaisuuksista, mutta osa ominaisuuksista on työkokemuksen ja koulutuksen tuomia taitoja. Opettajan työhön täytyy kasvaa, ja kasvamisen täytyy olla elinikäistä ja jatkuvaa uudistumista. Opettajan identiteetin luominen on prosessi ja sen voidaan nähdä alkavan opettajankoulutuksesta. (Vertanen 2002, 109- 110.) Oman opettajuuden löytäminen alkaa siitä, että yksilö selkiyttää itselleen oman ihmiskäsityksensä. Jokaisella on oma persoonallinen käsitys ihmisestä ja ihmiseksi kasvamisesta. Siksi oikeaa ja väärää ihmiskäsitystä ei voida määritellä. Omassa ihmiskäsityksessä ja omien opetuskeinojen käyttämisessä ei pitäisi olla ristiriitaa, sillä se aiheuttaa ahdistusta ja vaikeuttaa oman opettajuuden löytymistä. (Perttula 1999, 34- 39.)

Opettajuuden rakentumiseen vaikuttaa ihmisen elämäkokemus ja persoona, ja nämä muodostavat kunkin yksilöllisen opettajuuden. Opettajuus ei kuitenkaan rakennu pelkästään yksilön ominaisuuksien kautta, vaan opettajuus muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja samalla ihminen pohtii ja työstää omaa ammatillisuuttaan. (Vertanen 2002, 96.) Opettajan ammatti vaatii erityisen paljon henkilökohtaista sitoutumista. Ammatti vaatii myös aikaa ja kokemusta sekä kypsymistä omaan opettajuuteen. (Kari & Heikkinen, 2001, 44.) Vertanen esittelee kirjassaan (2002) Dayn ajatuksia, joiden mukaan opettajuutta ei saisi ajatella kapeasti vain työnä, jonka taitaa osatessaan didaktiikkaa ja tietäessään eri opetettavien aineiden sisällölliset asiat, vaan opettajuuden tulisi sisältää myös tulevaisuuteen suuntautunutta ja laaja-alaista pedagogista ajattelua (Vertanen 2002, 100). Opettajuuteen ja opettajana työskentelyyn kuuluu jatkuva oman kokemistavan totuudellisuuden

kyseenalaistaminen ja oman toiminnan kriittisyys. Opettajien tulee tehdä myös itseensä kohdistuvaa pohdiskelua. (Perttula 1999, 53.)

Opettajia yhdistää korkeatasoinen koulutus ja tunne samaan ammattikuntaan kuulumisesta, opettajuus on se ydin minkä kautta he toteuttavat ammattiaan. Opettajilla on rooli tutkijana ja koulun kehittäjänä, opettajat toimivat myös koko koulun uudistajina. Opettajan täytyy olla myös omaan työhönsä kriittisesti suhtautuva ja refleктоiva ammattilainen. (Helakorpi 1992, 1- 2.) Reflektointi auttaa opettajaa arvostamaan tapahtuvaa muutosta ja sen avulla syntyy tilanteen ymmärtämistä (Ojanen 1992, 35). Opettajuus nähdään elinikäisenä kasvuna ja kehityksenä, johon olennaisena osana kuuluu reflektointi, jota tulisi oppia tekemään jo opiskeluaikana (Järvinen 1999, 258- 259).

Yksi näkökanta siihen mikä nähdään opettajan ammatillisena hyvyytenä, sisältää käytännön osaamista, ymmärrystä omasta alasta ja työlleen antautumista. Opettajan oma persoona onkin yksi tärkeimmistä opetusvälineistä. (Lindqvist 2002, 82.) Nykyajan opettajaprofession ja opettajan oman identiteetin välillä on jännitteitä. Nämä jännitteet johtuvat usein liian nopeista ja ristiriitaisista muutostarpeista, joita opettaja kohtaa työssään. (Webb ym. 2004, 29.) Opettajan oma ammatillinen identiteetti voi olla ristiriidassa sen ihannekuvan kanssa, minkälainen hyvän opettajan tulisi olla (Webb ym. 2004, 35). Opettajan ammatti on ammatti, jonka tekijältä edellytetään hyviä vuorovaikutustaitoja ja monen eri taidon osaamista. Opettajan täytyy opetuksen ja koulutyön lisäksi toimia muun muassa kasvattajana, didaktikkona ja yhteiskunnallisten asioiden tuntijana. (Vertanen 2002, 101.)

Brown (1996) ja Wetherell (1996) esittelevät kirjoissaan Tajfel'in ja Turner'in ajatuksia siitä, mitä yksilön identiteetille tapahtuu ryhmässä. Heidän mielestään ihmisen itsensä määritelmä muuttuu ryhmässä. Sosiaalinen identiteetti näyttäytyy vahvempana kuin oma persoonallinen identiteetti. Oma ryhmä voidaan nähdä positiivisempana kuin mitä se todellisuudessa onkaan. Omalla ryhmällä voidaan nähdä olevan stereotypioita ja nämä piirteet nähdään myös itsellä, mikäli koetaan ryhmään kuuluvuutta. Tällöin näemme itsemme sellaisena opettajana kuin opettajien on tapana olla. Tämä stereotypointi määrittelee myös tapaamme käyttäytyä ja reagoida tilanteissa. Käytöksemme voi vaihdella sen mukaan mihinkä ryhmään kuulumme. Kuuluessaan johonkin ryhmään ihminen ottaa tämän ryhmän identiteetin omakseen ja myös toisten silmissä hänen identiteettinsä näyttäytyy ryhmän identiteettinä. (Brown 1996, 34- 35, Wetherell 1996, 212.)

Esi- ja alkuopettajien ammatti-identiteetin voidaan nähdä muodostuvan persoonallisesta identiteetistä ja kollektiivisesta identiteetistä. Persoonallisessa identiteetissä keskiössä on yksilön subjektiivinen kokemus. Kollektiivisessä identiteetissä taas on kyse yhteisöjen, kuten opettajien yhteisestä

erityisyydestä. (Heikkinen 1999, 284- 285.) Tässä tutkimuksessa käytetään opettajuus- sanaa kuvaamaan sekä esiopettajia että alkuopettajia. Esi- ja alkuopettajilla voi kuitenkin olla erilainen koulutus, ja siten myös erilainen kokemus opettajuudestaan. Siksi molempia ammattiryhmiä on tarkasteltu myös erikseen, ja huomioitu niiden omia erityispiirteitä. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen luokanopettajien ja lastentarhanopettajien historiallista ja kulttuurista taustaa Suomessa ja niiden vaikutusta ammatti-identiteettiin.

3.2 Esikoulunopettajan ammatti-identiteetti

Lastentarhanopettajien työ rinnastettiin 1900-luvun alkupuoliskolla alakansakoulunopettajan työhön, vaikkakin palkka useimmiten oli huonompi. Lastentarhanopettajan työtä kuvailtiin kutsumustyönä. Lastentarhanopettajan työtä ei arvostettu, eikä koulutusta nähty tärkeänä. (Hänninen & Valli 1986, 61, 128- 129.) Tälle ajalle oli myös tyypillistä se, että lastentarhanopettaja työskenteli yksin suuren lapsiryhmän kanssa (Karila & Nummenmaa 2001, 36). Päivähoidon kelpoisuusehtoja muutettiin vuonna 1973 siten, että lastentarhanopettajan ohella myös sosiaalikasvattaja oli pätevä, hoitamaan johtajan ja päiväkodinopettajan työtä (Hänninen & Valli 1986, 248).

Lastentarha nähtiin jo 1800-luvulla sekä sosiaalisena, että pedagogisena laitoksena (Hänninen & Valli 1986, 50). Myös nykyaikana sekä sosiaaliselle että pedagogiselle osaamiselle on tarvetta. Jos sosiaalinen tehtävä nähdään tärkeämpänä, painottuu hoiva-asiantuntevuus. Pedagogisen näkökulman kannalta taas tärkeää on opettajuus ja kasvattajuus. (Karila & Nummenmaa 2001, 12.) Päiväkodin koulutustaso on laskenut samalla kun kasvatusvaatimukset ovat kuitenkin nousseet. Suurin osa päiväkodin henkilöstöä on saanut hoitopainotteisen koulutuksen. Kasvatuksen pitäisi kuitenkin olla yhä opetuksellisempaa ja kasvatuksellisempaa. Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita on ryhmissä yhä vähemmän. (Karila & Nummenmaa 2001, 38.)

Varhaiskasvatuksen identiteetin kehittymiseen vaikuttavat myös suhteet muihin opetusaloihin, ja eri alojen väliset jännitteet. Myös se että varhaiskasvatuksen koulutus on jatkuvan muutoksen ja kehityksen keskellä vaikuttaa lastentarhanopettajien ammatti-identiteetin muotoutumiseen. (Karila & Kupila 2010, 12.) Identiteettimme kehittyy kun reflektuimme sitä, mitä muut meistä ajattelevat. Yhteisön näkemykset ja odotukset toiminnastamme ohjaavat toimintaamme. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 33.) Vanhemmat kuvailevat esikoulunopettajan tehtäviä kasvattajan, opettajan, hoitajan ja ”äidin” roolien kautta. Esiopetuksen ja esiopettajan tehtävänä on vanhempien mielestä valmistaa lasta kouluun lähteväksi koulunaloittajaksi. Vanhemmat kuvailevat esikoulunopettajaa eri

sanoilla kuin mitä he kuvaavat alkuopettajaa. Vanhemmilla on mielikuva siitä, millaisia esikoulunopettajien tulisi olla, ja myös siitä millaisia luokanopettajien tulisi olla. (Karikoski H. 2008, 90 101.)

Aikuisen tulisi olla aktiivinen ohjaaja, joka on tarvittaessa saatavilla, mutta seuraa taaempaa, kun lapsi selviää yksin. (Linnilä 2000, 36.) Tämä vaatii aikuiselta herkkyyttä nähdä, koska lapselle pitää antaa tilaa, ja koska lapsi taas tarvitsee aikuista. Lastentarhanopettajien koulutuksessa on keskitytty lasten kehitykseen, ja tämä näkyikin esiopettajien pedagogisena herkkyytenä suhteessa lapsen kehityksen tasoon. Alkuopettajilla ei ole nähtävissä samantasoista herkkyyttä toimia ja eriyttää toimintaa lapsen kehitystason mukaan. (Haring 2003, 219.) Esi- ja alkuopettajien pedagogista ajattelua verrattaessa, heidän ajattelunsa eroavat selkeästi toisistaan (Haring 2003, 227).

Esiopettajien ammattitaidon ydinosaamista ovat myös yhteistyötaidot. Koulutus ei aina kuitenkaan anna riittäviä taitoja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, vaan omat kokemukset ovat ammatillisesti tärkeitä ja auttavat opettajaksi kasvamisessa. (Korpinen 2000, 143- 144.) Kasvatus on yhteisöllinen ilmiö, jossa siinä tarvitaan yhteistyö-osaamista. Päiväkodissa eri ammattiryhmät toimivat yhdessä, mutta jokaisella on oma erityisosaamisensa. Päiväkotiryhmässä lastentarhanopettajan erityisosaaminen ja ammattitaito näkyvät pedagogisessa osaamisessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 32- 33.) Voidaan kuitenkin myös ajatella että moniammatillisessa työympäristössä vastuualueista saattaa olla epäselvyyttä, ja tällä puolestaan saattaa olla negatiivista vaikutusta työidentiteetin muodostumiseen (Karila & Kupila 2010, 36).

Opettajien ajattelua tarkastellaan pedagogisen toiminnan, suunnittelun, opetuksen ja arvioinnin kautta. Esiopettajien suunnitteluprosessi on vuorovaikutteisempaa (lapset, vanhemmat ja työyhteisö) kuin alkuopettajien, jotka suunnittelevat pääasiassa yksin. (Haring 2003, 193.) Kehittyäkseen ammatissaan täytyy työntekijän oppia yhteisöllisesti taitavaksi (Kupila 2000, 83). Päiväkodin moniammatillisessa ympäristössä lastentarhanopettajilla on hyvä lähtökohta oppia ja toimia yhteisöllisesti. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta odotetaan myös jatkuvaa kehittämistä ja muutoksiin sopeutumista. Näihin uusiin tehtäviin ei yleensä kuitenkaan osoiteta lisää henkilöstö- tai aikaresursseja, mikä kuormittaa päiväkodin työntekijöitä, kun taas perusopetuksen puolella näitä resursseja saadaan paremmin käyttöön. (Karila & Kupila 2010, 12- 13.)

Tutkittaessa lastentarhanopettajakoulutukseen ja luokanopettajakoulutukseen päässeitä, kuvailivat he itseään erilaisin adjektiivein. Lastentarhanopettajat käyttivät itsestään sellaisia adjektiiveja kuin ystävällinen ja hyväntahtoinen. Luokanopettajat taas kertoivat itsestään adjektiiveilla selväjärkinen ja terve. Tämä kuvastaa lastentarhanopettajan ja luokanopettajan työn eroavaisuutta. Näissä töissä

on kuitenkin monia yhteisiä piirteitä, jolloin tarvitaan myös samanlaisia luonteenpiirteitä. Toimintatavat luokanopettajan ja lastentarhanopettajan työssä voivat olla silti eri tavoin painottuneita. (Laes ym. 2001, 229.)

Odotukset kouluopetuksesta ja esiopetuksesta ovat erilaiset. Tämä näkyy myös erilaisina opetussuunnitelmina, ja siten myös erilaisina opetuksen toteutuksina. Alkuopettajaa määrittää, ja joskus rajoittaakin, se että hänen tulee olla tavoitesuuntautunut oppiaineiden opettaja ja lasten suoritustapojen arvioija. Esikoulunopettajan tehtäviä ei ole niin tarkkaan määrätty, ja siksi esiopettajan rooli onkin usein käytännön arjessa joustavampi ja pedagogisista tilanteista riippuvaisempi kuin alkuopettajan rooli. (Karikoski 2008, 47.)

Päiväkoti ja koulu ovat erilaisia ja usein myös erillään olevia yksiköitä. Toimintakulttuuri on erilainen, ja päiväkodin ja koulun yhteisöllisyyden kehittäminen koetaan haastavana mutta kuitenkin tärkeänä asiana. (Poikonen 2000, 66.) Varhaiskasvatuksen puolella käsitteet päivähoido ja varhaiskasvatus ovat aiheuttaneet problematiikkaa. Välillä käsitteitä on käytetty synonyymeina, jolloin lastentarhanopettajien opettajuuteen, ammatti-identiteettiin ja ammattiin on kohdistunut ristiriitaisia odotuksia. Lastentarhanopettajien opettajuus nähdään kuitenkin tällä hetkellä heidän pedagogisessa osaamisessaan päivähoidon tiimissä. (Kinos 2001, 17.) Vuonna 1995 tapahtunut lastentarhanopettajien koulutuksen siirtyminen vakinaisesti yliopistoon korosti lastentarhanopettajien opettajuuden merkitystä. Täten myös lastentarhanopettajat siirtyivät takaisin muiden opettajien yhteyteen, joiden koulutus jo tapahtui yliopistossa. (Kinos ym. 2010, 230.)

Lastentarhanopettajan päivittäisessä työssä on mukana myös muita ammattiryhmiä kuten lähihoitajat ja sosionomit (Karila & Nummenmaa 2001, 37- 40). Opettaja taas työskentelee usein ainoana aikuisena luokassa (Ropo & Huopainen 2001, 90). Lapsen oppimisen kannalta eniten merkitsee se kuinka nämä yksiköt tekevät yhteistyötä. Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on lapselle merkittävä hetki elämässä, ja se vaatii suunnittelua sekä yhteistyötä eri ammattiryhmien ja kodin välillä (Fabian 2002, 1-3). Kasvatus ja opetus ovat Suomessa aloja, jotka ovat jatkuvan tutkimuksen alla. Kasvatusta ja opetusta halutaan kehittää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012.) Kehittäminen näkyy päiväkotij- ja koulumaailmassa muuttuvina vaatimuksina työelämässä. Jatkuvat muutokset tuovat työelämään paineita ja kiireen tuntua. Muutokset, kiire ja paineet vaikuttavat työntekijöiden ammatti-identiteettiin ja sen muodostumiseen. (Karila & Kupila 2010, 66- 67.)

3.3 Alkuopettajan ammatti-identiteetti

Opettajan ammatti-identiteetin perustekijät ovat yhteiskunnallisesti määräytyneitä. Siihen, minkälaisena opettaja nähdään ja koetaan, vaikuttavat kyseisen yhteiskunnan poliittiset, taloudelliset ja ideologiset rakenteet. (Värri 2001, 37.) Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu opettajan sisäisestä kokemuksesta omasta opettajuudestaan, ja siitä mitä opettajuudelta julkisesti odotetaan yhteiskunnan normien mukaan (Värri 2001, 35). Vanhemmat odottavat koulun opettajalta sitä, että tämä ohjaa lapsen oppimista ja toimii käyttäytymisen kontrolloijana. Opettajaa täytyy myös vanhempien mielestä kuunnella ja totella. (Karikoski H 2008, 90.) Opettajien ammatillisuus nähdään rakentuvan omasta kutsumuksesta opettajan ammattiin, asiantuntijuudesta kasvatuksessa ja opettamisessa sekä mallikansalaisena olemisesta. Vielä nykypäivänäkin opettajuuteen kohdistuu odotusta perinteisestä moraalista ryhdikkydestä. (Värri 2001, 36- 37.)

Opettajan ammattia on pidetty eräänlaisena instituutiona, joka saavutetaan vain tietyin kriteerein. On puhuttu opettajan kutsumuksesta eli sisäisestä tarpeesta toimia oppilaan parhaaksi. (Linden 2001, 10,18.) Aikoinaan opettajan ammatillinen identiteetti on rakentunut yhtenäisistä lähtökohdista. Opettajia pidettiin mallikansalaisina. Opettajat kokivat olevansa kasvatus- ja opetustyössään suomalaisuuden juurruttajia. (Värri 2001, 36.) Nykypäivänä opettajan ammatillinen identiteetti ei ole kuitenkaan enää niin yhteneväinen kuin se on ollut aikaisemmin. Uupumuksen ja viihtymättömyyden syinä ovat muutokset opettajan julkisissa perustekijöissä ja odotuksissa joita opettajiin kohdistuu. Aikaisemmin opettajuutta määritteli valtio ja uskonto, ja opettajilla oli yhtenäiset lähtökohdat. Nyt valtio ja uskonto ovat kuitenkin menettäneet asemaansa opettajuuden määrittelijänä, ja talous on ottanut johtoaseman. (Värri 2001, 41.)

Tehokkuusvaatimukset ovat tulleet niin koulu- kuin päiväkotimaailmaan (Syrjäläinen 2001, 67). Koulut ja opetus ovat jatkuvassa muutoksessa. Muutosvauhti koetaan liian rajuksi ja opettajan ammattikuvan muutokset ja työlle asetetut tavoitteet liian vaikeiksi. Monet koulun kehittämishankkeet syövät aikaa opettajan perustehtävältä eli opettamiselta. (Syrjäläinen 2001,48.) Muutokset koetaan raskaina mutta muutoksissa on hyviäkin puolia. Työn sisältö ja työnjako muuttuvat, ja opettajat saavat olla enemmän mukana vaikuttamassa asioihin. Vaikutusmahdollisuudet näkyvät esimerkiksi opettajien mahdollisuutena olla mukana opetussuunnitelmien laadinnassa. Tämä merkitsee vanhasta luopumista ja uusien asioiden ja opetustapojen sisäistämistä. Opettaja ei vain opeta, vaan ohjaa lasta oppimaan. (Ropo & Huopainen 2001, 83, 89.)

Alkuopettajilta vaaditaan luokanopettajan koulutus (Haring 2003,1.), joka on maisteritasoinen koulutus. Päävastuu esiopetuksesta on lastentarhanopettajilla, mutta myös luokanopettaja voi olla esi-

luokan opettajana, ja osa sosiaalikasvattajistakin on päteviä esiopetukseen. Lastentarhanopettajalta vaaditaan kandidaatintutkinto, mutta osa suorittaa maisteritasoisen koulutuksen. Koulutustaustat ovat luokanopettajalla ja lastentarhanopettajalla erilaisia, ja erilaisella koulutustaustalla saattaa olla vaikutusta siihen että luokanopettajille ja lastentarhanopettajille muodostuu erilainen ammatti-identiteetti (Karila & Kupila 2010, 12). Osa lastentarhanopettajista jatkokouluttautuu luokanopettajiksi. Tämä on nykyään helpompaa, koska monet lastentarhanopettajien ja luokanopettajien sivuaineet ja muut opinnot ovat yhteisiä. (Kinos ym. 2010, 240.)

Opettajuuteen vaikuttaa myös se, että ihminen on sosiaalisesti ja historiallisesti rakentunut. Ihmisen täytyy jatkuvasti muuttua, ja muuttuessaan ihminen luo uutta yhteiskuntaa ja tekee historiaa. Tätä luomista ja muutosta tapahtuu sosiokulttuurisessa kontekstissa. Yhteys ihmisten ja sosiokulttuurisen kontekstin välillä syntyy toiminnan kautta. (Packer & Goicoechea, 2000, 232.) Esi- ja alkuopettajien yhdessä toimiminen onkin edellytys sille, että muutosta voi tapahtua. Parhaimmillaan esi- ja alkuopettajien erilaiset taustat ja asiantuntijuus eri asioissa ovat työyhteisössä toisiaan täydentäviä. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että esi- ja alkuopettajat löytävät yhteisen kielen ja käsitteistön. (Haring 2003, 226- 227.) Yhteinen käsitteistö voikin syntyä vain yhteisellä toiminnalla.

4. ESIOPETUS JA ALKUOPETUS

Esi- ja alkuopetus ovat olleet pitkään kaksi erillistä aluettaan, joskin yhteistyötä on tehty jonkin verran kunnasta riippuen. Tampereen kaupunki on nyt ottanut kehittämissuunnitelmakseen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämisen. Tulevaisuudessa esi- ja alkuopetus saattavat siis olla saman otsikon alla, sisältäen kuitenkin maininnan siitä että historiassa nämä kaksi ovat olleet erillisiä sekä hallinnoltaan, rakennuksiltaan että myös henkilökunnaltaan. Yhteistyön toimivuus ja laajuus paljastuu vasta ajan myötä.

Yhteistyön myötä rakennetaan uutta toimintakulttuuria. Tavoitteena on paras mahdollinen kasvatustilanne ja opetus lapselle sekä hyvä työympäristö työntekijöille. Toiminnan yhdistäminen ei aina kuitenkaan ole helppoa, sillä kyse on kahdesta erilaisesta toimintakulttuurista. Tämä tutkimus koskee näiden kahden erillisen asian toisiaan lähentymistä. Lyhyt katsaus menneeseen auttaa meitä ymmärtämään taustaa, minkä päälle nykyinen yhteistyö rakennetaan.

4.1 Esiopetus

Suomeen ensimmäinen lastentarha perustettiin 1860-luvulla. Toiminta perustui Fridrich Fröbelin kasvatustajatuksiin. Välitysluokalla annettiin 6-7-vuotiaille kouluvalmiuksia edistäviä tehtäviä. (Hänninen & Valli 1986, 28, 72.) Jo 1920-luvulla alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo esitti ajatuksen siitä, että lastentarha ja alakoulu tulisi yhdistää kokonaisuudeksi. Hänen mielestään lastentarha ja alkukoulu olivat saman hengen lapsia. Koulutus oli tarkoitus yhdistää, ja kansakoulun opettajat saivat harjoittelua myös lastentarhassa. Salon mukaan lastentarhanopettajasta olisi helppoa ja nopeasti saatu hyvä alakoulunopettaja. Lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan olleet samaa mieltä kaikesta ehdotetusta. He halusivat ottaa huomioon muun muassa lastentarha- ja kouluasteen välisen siirtymäasteen. Lastentarhanopettajat halusivat myös säilyttää oman koulutuksensa, jossa heidän mukaansa huomioitiin erityisesti pienten lasten erilaiset tarpeet. (Hänninen & Valli 1986, 131- 132.) Nykyisin luokanopettajat, kasvatustieteiden kandidaatit, lastentarhanopettajat ja poikkeuslapsehdoista myös sosionomit ovat esiopettajakelpoisia. (OAJ, 2012.) Keskusteluissa ja kirjoituksissa lastentarhanopettajat (nykyisin kasvatustieteiden kandidaatit) katsotaan yleensä sopivimmiksi esi- ja alkuopettajiksi (Hyvärinen 2000, 48). Lastentarhanopettajat ovat työssään osa kasvatustiimiä. Tiimityöskentely onkin yksi osa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin muodostumista. (Karila & Kupila 2010, 25.)

Esiopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppivelvollisuutta edeltävänä vuotena annettavaa opetusta, joka tapahtuu koulun tai päiväkodin yhteydessä. Esiopetuksen tulisi olla lainsäädännön määrittelyn mukaan tavoitteellisempaa kuin kuusivuotiaiden päivähoito. Sen tulisi myös olla suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta sekä liittyä kiinteästi varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen (Karila & Nummenmaa 2001, 14.) Eeva Hujalan mukaan esiopetus varhaiskasvatuksen pedagogiikkana voidaan määritellä yhteistyöprosessiksi. Tässä prosessissa lapsi oppii oppimisen strategian. Oppiminen tapahtuu omaehtoisen elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta. Oppimiseen vaikuttavat vertaisryhmäkontaktit sekä aikuisten tavoitteellinen ohjaus, jonka avulla lapsesta kasvaa aktiivinen toimija. (Hujala 2000, 17.) Esiopetuksessa sisältöjä tärkeämpää onkin se miten opitaan. Lapsi rakentaa maailmankuvaansa eri tiedonalojen sisältöjen kautta, ja näin myös tiedostaa itseään oppijana. Keskeisin toimintamuoto esiopetuksessa on leikki. (Linnilä 2000, 37.)

4.2 Alkuopetus

Alkuopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa peruskoulussa annettavaa ensimmäisen ja toisen luokan opetusta. Alkuopetusta on pätevä antamaan henkilö, joka on saanut luokanopettajan koulutuksen (Haring 2003, 1). Suomessa käytettiin ennen myös alkeisopetusta antavista luokista lastentarha- nimitystä. Vuonna 1900 alkeisopetuksesta muodostettiin kansakoulun ala-astetta vastaavat alaluokat. (Hänninen & Valli 1986, 57.)

Luokanopettajien on ollut mahdollista jo 1970-luvun alusta alkaen suorittaa lisäopintoja esi- ja alkuopetuksesta, mikä valmentaa pienempien oppilaiden kasvattajaksi ja opettajaksi (Hyyrö 2000, 48). Opetuksen toteuttamisen säädökset ovat väljentyneet 1990-luvulla. Tämä on antanut mahdollisuuden monipuolisemmille opetustavoille. Peruskoulussa on mahdollista toteuttaa luovaa ja kokeilevaa oppimista. Päiväkodeille tämä on ollut luonteenomaista jo kauan. Nämä kaksi instituutiota ovatkin lähestyneet toisiaan pedagogisesti. (Husso 2000, 163- 164.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa esiopettajien ja alkuopettajien opettajuudesta. Opettajuutta tarkastellaan opettajien kertomana narratiivisena identiteettinä. Tutkimus keskittyy erityisesti siihen, millaisena esi- ja alkuopettajat kuvaavat omaa opettajuuttaan ja siihen mikä erityisesti on vaikuttanut heidän opettajuutensa muodostumiseen. Tutkimuksessa selvitetään myös sitä, miten uusi tilanne eli esi- ja alkuopetuksen yhteistyö nähdään esi- ja alkuopettajien opettajuuden kannalta. Tutkimuksen keskeinen tavoite on kuvata sitä mitä uusia mahdollisuuksia he näkevät oman opettajuutensa muodostumisessa kyseisessä nivelvaiheessa. Tutkimuksessa esiopettajia ja alkuopettajia tarkastellaan sekä omina ryhminään että myös yhteisenä ryhmänä jonka tavoite on toteuttaa esi- ja alkuopetusta.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisena esi- ja alkuopettajien opettajuus näyttäytyy esi- ja alkuopettajien kertomana. Mitkä asiat ovat erityisesti vaikuttaneet opettajuuden muodostumiseen?
2. Millä tavoin opettajuus nähdään esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?

5.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen lähtökohtana on tutkia ja kuvailla esi- ja alkuopettajien kertomaa opettajuutta. Tutkimustehtävänä on tutkia miten esi- ja alkuopettajien ammatillinen identiteetti ja opettajuus kerrotaan ja kuvaillaan puheessa. Tutkimuksessa selvitetään myös minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia esi- ja alkuopettajat kertovat nivelvaiheen tuovan opettajuuteensa. Esiopettajilla ja alkuopettajilla on yleensä erilainen taustakoulutus ja työkokemus. Heille on rakentunut kulttuurisesti tietynlainen ammatti-identiteetti. (Karila & Kupila, 2010, 12.) Opettaja nähdään tietynlaisena toimijana, kun taas lastentarhanopettajaa kuvataan erilaisin merkityssisällöin. Lähtökohtana on tarkastella tutkittavia opettajuuden näkökulmasta, ja samalla kuitenkin huomioida tutkittavien mahdolliset erilaiset näke-

mykset opettajuudesta. Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena. Tutkimusstrategiana on narratiivinen tutkimus.

Tutkimuksen ontologisena lähtökohtana voidaan pitää näkemystä ihmisestä sosiokulttuurisena olentona. Tutkittava ilmiö, opettajuus, nähdään siten sosiokulttuurisesti rakentuneena ilmiönä. Opettajien ammatillista identiteettiä lähestytään narratiivisen lähestymistavan avulla opettajien itse kertomana tietona. Ontologisena lähtökohtana nähdään myös narratiivisuus olennaisena osana ihmisen luonnollista tapaa kertomusten kautta tulkita maailmaa ja itseään sekä muodostaa identiteettiään (Heikkinen 2002, 103). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa todellisuus nähdään moninaisena ja subjektiivisena. Asiat ja ilmiöt pyritään näkemään sellaisena kuin tutkittavat asiat näkevät ja kokevat. (Raunio K. 1999, 98.)

Yksilön oma minä ja sen vaikutus omaan opettajuuteen tiedostetaan. Oma minä nähdään osana kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentunutta yhteiskuntaa. Tutkimuksessa käytettävä narratiivisuus nähdään yksilön totuutena, eikä tätä yksilön totuutta aseteta kyseenalaiseksi. Kerrotuissa tarinoissa nähdään kompleksisuus, kulttuurin vaikutus ja ihmiskeskeisyys. Tarinoita ei nähdä suorina ja tarkkoina tuloksina, vaan ne nähdään kokemuksina joita pyritään ymmärtämään.

Tutkittavasta ilmiöstä eli opettajuudesta saadaan tietoa opettajien kertoessa omasta opettajuudestaan ja siihen vaikuttaneista asioista. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään ensin tarkastelemalla keskeisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa. Näitä käsitteitä ovat sosiokulttuurisesti rakentunut yhteiskunta, identiteetti, ammatti-identiteetti, opettajuus ja esi- ja alkuopettajien opettajuus. Opettajat kertovat itse omasta opettajuudestaan samalla reflektoiden kertomiaan asioita omaan pohjatietoonsa opettajuudesta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijaa ohjaavat hänen omat arvonsa, mikä tarkoittaa että nämä arvot ohjaavat hänen ymmärrystään tutkittavasta ongelmasta. Se puolestaan tarkoittaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole mahdollisuutta saavuttaa perinteisessä mielessä objektiivista totuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Siksi pyrin tutkimusta toteuttaessani tiedostamaan oman ajatteluni ja minimoimaan omien mielipiteideni vaikutuksen tutkittavaan ilmiöön. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23, Raunio, 1999,98). Tällainen sosiaalinen todellisuus antaa tietoa tutkittavasta ja hänen määrittelyistään ja käsitteistään. Ontologia ja epistemologia nivoutuvatkin näin yhteen ja tutkittava todellisuus muodostuu jäsentämällä tutkijan ja tutkittavan välisessä prosessissa syntyvää tietoa. (Raunio 1999, 89.)

5.2 Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma

Kehittämissuunnitelma on ajoitettu vuosille 2011- 2015. Suunnitelmaa edelsi projekti, jossa luotiin uusia käytännön toimintamalleja, jolla haluttiin tarjota lapsille yhtenäinen polku esi- ja alkuopetukseen. Kehittämissuunnitelmalla halutaan määritellä joustava esi- ja alkuopetus, kuvata toimivat opinpolut ja määritellä esi- ja alkuopetuksessa tehtävä yhteistyö. Esi- ja alkuopetukseen halutaan luoda yhteinen pedagoginen toimintakulttuuri ja saada yksittäisestä lapsesta useamman kasvattajan näkemys, ja siten mahdollista lapselle yksilöllinen eteneminen. Yhteisen toiminnan myötä myös vertaistuen mahdollisuus kasvaa. (Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011-2015.)

5.3 Sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentunut ihminen

Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään sekä sosiaalisesti että kulttuurisesti rakentuneena. Haastattelutilanteissa opettajat kertovat oman kokemuksensa ja oman näkemyksensä mukaan opettajuudesta. He kertovat sen yksilönä oppien ja ymmärtäen omia kokemuksiaan. Samalla he kuitenkin ovat osa yhteiskuntaa ja rakentavat minuuttaan yksilön kokemusten kautta kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuvassa yhteiskunnassa. (Hall 2002, 21- 22.)

Postmodernismissa ajattelulla ei ole niin tärkeä sija, vaan sillä on suurempi merkitys minkälaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä yksilö tuottaa. Ajatukset ja ideat heijastuvat puheeseen ja puhe ja todellisuus ovat suhteessa toisiinsa. (Kuusela, 2002, 44- 45.)

5.4 Narratiivisuus tutkimuksessa

Narratiivisella tutkimuksella tarkoitetaan kerronnan ja kertomuksen tutkimista. Ihminen voi kertoa tarinaa yksin tai kertojia voi olla samanaikaisesti monta. Narratiivisessa lähestymistavassa analysoidaan tätä kerrottua tarinaa. Tärkeää on se *mitä* kerrotaan, kun diskurssianalyysissä keskitytään siihen miten kerrotaan. (Metsämuuronen 2006, 106.) Narratiivisessa tutkimuksessa korostuu se miten ja mitä kertojat itse kokevat, ajattelevat ja ymmärtävät (Niikko, 2007, 42). Narratiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu huomioida asioiden kompleksisuus, kulttuurin vaikutus ja ihmiskeskeisyys, ja siksi se soveltuukin hyvin laadulliseen tutkimukseen. Narratiivisuus omana tutkimusmetodinään on saavuttanut viime aikoina merkittävää asemaa eri tieteenalojen piirissä. Tutkimusmetodia pidetään hyvin soveltuvana myös opetusta ja oppimista tutkittaessa. Narratiivisuus keskittyy ihmis-

ten omiin kokemuksiin perustuviin tarinoihin. Tarinoista ei löydetä suoria tuloksia jotka voisi mitata, vaan narratiivisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ihmisten kokemuksia. (Webster & Mertova 2007, 1-5.)

5.4.1 Kertoja narratiivisessa tutkimuksessa

Narratiivisessa tutkimuksessa kertojana pidetään yleensä minäkertojaa. Ihminen puhuu tarinaansa siten, miten hän sen on elänyt ja kokenut. (Aaltonen 2007,9.) Tarina syntyy samalla kun se puhutaan toiselle. Kertoja ja kuuntelija ovat koko ajan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tarina saa kerrottaessa myös merkityksiä, joihin vaikuttaa kertojan ja kuuntelijan suhde ja ne erot joita heillä on. (Hall 2002, 155.)

Narratiivisessa tutkimuksessa kertoja käsittelee ja jäsentää tutkittavaa asiaa mielessään. Kertoja saa kuvata omia kokemuksiaan ja samalla myös käsitellä elämässään tapahtuneita muutoksia. Kertoessaan hän myös luo omaa identiteettiään ja paikkaansa sosiaalisten suhteiden kentällä. Jäsentämällä näin omat ajatuksensa samalla kun tuottaa ne toiselle puheeksi, hän myös ylläpitää jatkuvuutta omassa itsessään. (Aaltonen 2007, 9.) Kertoessamme itsestämme, tuomme omassa puheessamme itsemme esille tietyllä tavalla. Tämä on yksi tekijä identiteettimme muotoutumisessa. (Hall 2002, 250- 251.)

5.4.2 Tarinat narratiivisessa tutkimuksessa

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkittavat tarinat syntyvät ihmisten omista kokemuksista. Samalla kun kokemukset muokkautuvat toisille kerrotuksi tarinaksi, antavat tarinat myös muodon tälle kokemukselle. (Aaltonen, 2007, 9.) Kertoessaan tarinaansa kertoja samalla ymmärtää ja tulkitsee omaa kokemustaan. Kerrontatilanne on uusi kokemus kertojalle, ja tässä tilanteessa hän kertoo tarinaansa oikeasta elämästä käsittämillään kehyksillä. (Aaltonen & Leimuräki 2011, 124.) Kertomuksemme sisältää todellisia tapahtumia mutta myös haaveita siitä mitä toivottaisiin tapahtuvan. Itsestämme kertoessamme kerromme myös muista ihmisistä ja puheemme saattaa sisältää jotakin toisten ihmisten meille kertomaa. Kulttuuri jossa elämme vaikuttaa siihen mitä me kerromme, ja se vaikuttaa myös siihen miten me asioista kerromme. (Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto 2007, 22.) Kertomus syntyy samalla kun sitä kerrotaan, eikä se ole muodoltaan valmis ja loppuun hiottu kuten esimerkiksi kirjoitettu elämänjäsennys voi olla. (Aaltonen 2007, 10.) Suullinen

kertomus on sinne tänne poukkoilevaa, eikä aina avaudu selkeänä kuuntelijalle (Aaltonen & Leimumäki 2011, 148).

Narratiivisessa tutkimuksessa tarinassa tulisi olla vähintään kaksi tapahtumaa, jotka seuraavat ajallisesti toisiaan. Tarina on harvoin yksi kokonainen kertomus, vaan se koostuu useista erilaisista jaksoista. On kuitenkin myös mahdollista toteuttaa tutkimus niin, että kertojaa pyydetään kertomaan tarinansa yhdellä kerralla ilman että tutkija esittää välikysymyksiä. (Hyvärinen 2011, 92.) Tutkimusta toteutettaessa kertoja voi kertoa omin sanoin, tai hänelle voidaan esittää aiheeseen johdattavia kysymyksiä. Tutkimuksen toteutustavasta riippuen, tuotettu materiaalikin on erilaista, jolloin myös sen käsittely ja analyysi pitää valita saadun materiaalin mukaan. (Aaltonen & Leimumäki 2011, 119.) Kertomus ja tapahtumat etenevät harvoin samanaikaisesti. Kertoja voi puheessaan hyppätä useita vuosia ajassa eteenpäin tai taaksepäin. (Hyvärinen 2011, 93.) Klassisessa narratologiassa ajatellaan niin, että jos käytetään preesensmuotoa, tarinaa ei voida tutkia kertovana tarinana. Tarina käsitellään kuitenkin kertomuksena, jos preesensmuotoa käytetään niin, että kertoja samaistuu omaan menneisyydessä olevaan itseensä. Kokeminen ja kertominen menevät tarinassa usein päällekkäin ja vuorottelevat. (Aaltonen & Leimumäki 2011, 126- 127.)

Kertoessaan tarinaansa kertoja miettii tarinansa kerrottavuutta eli sitä onko hänen tarinansa kuuntelijasta mielenkiintoinen. Kertoja etsii jatkuvasti kuuntelijasta merkkejä siitä, onko hänen tarinansa merkityksellinen toisille. Kerrottavuus on myös tilanteisiin sidottua ja tarinan muodostumiseen vaikuttaa se, kuka on kuuntelija ja kuinka läheinen tämä on kertojalle. (Hyvärinen M. 2011, 95- 96.) Kuuntelija myös itse muokkaa kuulemaansa. Tarinan tulkitsemiseen vaikuttavat monet eri asiat kuten esimerkiksi se missä kuuntelemme tarinan, ja mikä suhde meillä on kertojaan. Tarinoiden analyysi on aina tutkijan tulkinta kertojan sanoista ja tarinasta. (Squire, ym. 2008, 6, 146.) Voidaan puhua myös odotusanalyysistä. Odotusanalyysissä haastateltava pyrkii kertomuksessaan vastaamaan siihen, minkä ajattelee olevan haastattelijasta kiinnostavaa. Kertomuksessa haastateltava kommentoi jotakin mitä ajattelee haastattelijan odottavan. Haastateltavat puhuvat myös paljon siitä mitä ei tapahtunut, mutta minkä odotettiin tapahtuvan. Odotusanalyysi keskittyy juuri tähän odotettuun, joka on samalla vertauskohteena sille mitä oikeasti on tapahtunut. (Hyvärinen 2011, 111.)

Narratiivisessa kerronnassa voi joskus myös olla merkittävämpää se mitä ei sanota, kuin se mitä sanotaan. Esimerkiksi vaikea aihe saatetaan jättää sanomatta kokonaan, tai sitten aihetta käsitellään vain pintapuolisesti. (Squire ym. 2008, 16.) Puhuessaan ja kertoessaan tarinaansa ihminen puhuu aina myös tietyistä erityisistä paikasta. Tarinaa kehystää ja siihen vaikuttaa myös aina tietty erityinen historia, aika ja kulttuuri. Ihmiset jotka elävät samassa kulttuurissa, löytävät yhteisen kulttuuri-

sen identiteettinsä yhteisillä historiallisilla tapahtumilla, ja sillä että heidän kulttuuriinsa kuuluvat tietyt koodit ja toimintatavat jotka eivät välttämättä ole samoja kuin muilla kulttuureilla. (Hall 2002, 224.)

5.4.3 Narratiivisuus ja identiteetti

Narratiivisessa tutkimuksessa identiteetti on tärkeä tekijä. Ihmiset kertovat omia henkilökohtaisia tarinoitaan. Tarinoihin vaikuttaa se minkälainen identiteetti ihmiselle on muodostunut. Identiteetin muodostumiseen taas vaikuttaa se minkälaisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä he elävät, ja minkälaisia merkityksiä ympäristö antaa heille ja heidän toimimiselleen. (Bathmaker, 2010, 3-4.) Identiteetti muokkautuu ja sitä tuotetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa kerrottaessa menneisyydestä ja tulevaisuuden oletettavista tapahtumista. Konteksti, jossa identiteettiä kulloinkin rakennetaan, on tärkeä ja keskeinen. (Kulmala 2006, 58.) Yksilön oma identiteetti ei ole täysin irrallinen hänen sosiaalisista identiteeteistään. Opettajaksi kouluttautuminen on ihmisen oma valinta ja liittyy hänet sosiaaliseen opettajan identiteettiin. Opettajan identiteetin omaksuminen vaikuttaa myös ihmisen muihin identiteettirooleihin. (Brown 1996, 40.) Muuttamalla oman elämän tapahtumat kerronnaksi, kertoja jäsentää, ymmärtää ja tulkitsee omaa elämäänsä. Samalla hän siirtää myös toisille tietoutta omista kokemuksistaan. Kertomuksissa ilmenee myös aina jotain kertojasta itsestään ja hänen identiteetistään. (Aaltonen & Leimumäki 2011, 146.) Narratiivinen tutkimustapa ottaa huomioon yksilön henkilökohtaiset kokemukset ja tuntemukset, ja myös yksilön muun elämän vaikutukset näihin yksittäisiin kokemuksiin. Opettajaa ei nähdä passiivisena tutkimuksen kohteena, vaan osallistuvana ja vaikuttavana persoonana. (Syrjälä & Heikkinen 2002, 157- 158.)

Kaikki puhe on identiteetin rakentumista. Jokaisella on oma persoonallinen tapansa tuottaa puhetta, ja puheessa näkyvät jokaisen yksilölliset piirteet. Sosiaaliset suhteet ja yksilön sosiokulttuurinen asema näkyvät myös puheessa. Puheen kautta ihmisen identiteeteissä ja sosiaalisissa rakenteissa tapahtuu jatkuvaa muutosta. (Wetherell, 1996, 224.) Ihmiset myös jäsentävät omaa elämäänsä samalla kun he kertovat itsestään (Estola ym. 2007, 28). Narratiivisessa identiteettissä ihminen hahmottaa omaa elämäänsä tarinana ja kokonaisuutena menneisyydestään, eikä vain yksittäisinä tapahtumina (Väisänen & Silkelä, 2000, 25.)

5.4.4 Narratiivisuus opettajuuden tutkimuksessa

Opettajuus voidaan nähdä jo itsessään narratiivisena ammatti-identiteettinä, jossa jatkuvasti pohditaan ja kerrotaan omaa opettajuutta itselle ja ympäröivälle yhteiskunnalle (Heikkinen 1999, 289). Opettajan tulee kysyä itseltään, kuka hän on opettajana, ja miten hän haluaa vaikuttaa opettajana ollessaan. Tämä prosessi ei ole koskaan valmis eikä lopullisia vastauksia ole, vaan vastaukset muuttuvat ja vaihtelevat. (Kari & Heikkinen 2001, 48.) Opettajille on myös muodostunut kulttuurinen käsitys siitä millainen on hyvä opettaja. Nämä omat uskomukset vaikuttavat myös kertojan omaan kerrontaan, muokaten kertomusta kunkin ajan ja kulttuurin mukaiseksi ja hyväksymäksi tarinaksi. (Syrjälä 2002, 14.)

Narratiivisessa tutkimuksessa ilmenee ihmisten kompleksisuus. Ihmisellä on luontainen tapa tulkita varsinkin sellaisia tapahtumia tarinana, joissa on mukana muita ihmisiä. Narratiivisuus on toiminnallinen muoto, ja kerronnassa keskeisessä osassa on myös oppiminen kerronnan kautta. Kertoja tulee puhuessaan tietoisemmaksi myös omista toimistaan ja ajatuksistaan. (Webster & Mertova, 2007, 20- 22.) Oman opettajuuden muokkaaminen kerrotuksi tarinaksi vaatii opettajan prosessoimaan omia ajatuksiaan. Jokapäiväisessä elämässä ei välttämättä tule pohdittua omaa ammatti-identiteettiään eikä opettajuuttaan. Narratiivisessa tutkimuksessa opettajuus täytyy selkiyttää kuuntelijalle, ja samalla se saa myös uusia muotoja kertojan omassa ajattelussa. Narratiivinen tutkimus on myös keino saada opettajien oma ääni kuuluviin. Muuttuvassa vaatimusten ja luokittelujen kulttuurissa myös opettajuus ja professionaalisuus saavat jatkuvasti uusia merkityksiä. Laadittaessa opettajien professionaalisuuden kriteerejä tärkeää on myös se, että opettajilla on oikeus sanoa mielipiteensä (Webb 2004, 36). Opettajuudessa tärkeä tekijä on opettajan oma persoona (Vertanen 2002, 110). Narratiivisessa tutkimuksessa kertomustaan kertovan opettajan oma persoona pääsee hyvin esiin. Narratiivisessa tutkimuksessa tapahtuu lisäksi opettajan omaa reflektointia omaan toimintaansa nähden. Reflektointi onkin yksi tekijä opettajuudessa. (Helakorpi 1992, 1-2, Ojanen 1992, 35.) Opettajuutta voidaan määritellä eri sanoilla ja eri tutkijoiden luomilla kategorioilla. Parhaiten opettajuutta voivat kuitenkin kuvata opettajat itse. Heidän sanansa ja tarinansa kertovat siitä todellisuudesta, missä he elävät ja mitenkä he kokevat asiansa. (Watson 1996, 261.)

Narratiivisuus voidaan nähdä oman ajatusmaailman jäsentämisenä ja itsensä ymmärtämisenä. Samalla kun ihminen miettii miten hän voi kertoa toisilleen ajatuksistaan, hän samalla jäsentää ajatuksiaan ja tulee niistä itsekkin tietoisemmaksi. (Huttunen 2013, 132,139.) Opettaja prosessoii tietonsa narratiiviseksi tiedoksi, jonka hän sitten kertoo oppilaalleen. Narratiivisuus on osa opettajan arkea ja luonnollinen tapa ilmaista itseään. Narratiivinen tarina voidaan myös nähdä ikään kuin jalostu-

neena tarinana, joka kertoo olennaisimman asian esittäjänsä mielestä. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 17, 25.)

5.4.5 Tulosten analyysi narratiivisessa tutkimuksessa

Narratiivisessa tutkimuksessa tulosten analyysi voidaan siis aloittaa, kun aineistoa on kerätty niin paljon että se on sisällöllisesti riittävää. Aineistosta tehtävän analyysin tulee päteä mahdollisimman moniin tutkittaviin tapauksiin. (Raunio 1999, 329.) Narratiivisessa tutkimisessa ei ole tarkkaan määriteltä tapaa, millä kukin tutkija analysoi tuloksia. Tämä johtuu yleensä aineiston monimuotoisuudesta, ja yleensä hyvä tapa analysoida aineistoa muotoutuu samalla kun aineistoa kerätään. Anneli Niikko on kuvaillut oman narratiivisen tutkimuksensa aineiston analyysiä kolmesta lastentarhanopettajaopiskelijasta seuraavalla tavalla: Kaikista kolmesta kirjoitettiin aluksi kertomus, jossa otettiin huomioon asetettujen kysymysten suunta ja ajallinen ulottuvuus. Sen jälkeen kertomuksista etsittiin keskeisiä kokemuksia ja käsityksiä. Tämän jälkeen kirjoitettiin uudelleen kertomukset, jotka olivat tiivistelmiä edellisistä kertomuksista. Näitä tiivistelmiä verrattiin sekä alkuperäisaineistoihin että ensimmäiseksi kirjoitettuihin kertomuksiin. Aineistoihin palattiin myöhemmin. Aineistoja luettiin myös rinnakkain, ja niistä etsittiin erottavia ja yhdistäviä piirteitä. (Niikko, 2007, 43.)

Analyysitavat voidaan jakaa narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusi kertomus aineistossa olevien kertomusten pohjalta. Narratiivien analyysissä sen sijaan kertomus luokitellaan erilaisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden mukaan. Molemmat tavat ovat hyödyllisiä ja tuottavat pätevää, mutta tuottavat laadultaan erilaista tietoa. (Heikkinen 2002, 191.)

Labovian (1972) mukaisessa analysoinnissa tarina jaotellaan kysymysmetodilla. Ensimmäiseksi kysytään sitä, mitä tarina koskee. Seuraavaksi on vuorossa tarinan pohjustus, joka sisältää tarinan ajan, paikan ja henkilöt. Sitten saadaan vastaus kysymykseen, mitä tapahtui. Seuraava kysymys koskee sitä, mikä merkitys tapahtumalla oli ja mikä oli seuraamus. Tämä osio on Labovian mukaan tärkein, vaikka se hänen mukaansa jää usein liian vähälle huomiolle. Seuraavaksi kysytään, miten tarina päättyi. Lopuksi kertoja vielä usein linkittää tapahtuman tähän päivään kertomalla esimerkiksi miten tarina vaikuttaa hänen nykyiseen tilanteeseen. Labovian metodologia on kritisoitu siitä, että siinä voi jäädä huomioimatta asioita jotka eivät vastaa mihinkään yllä esitettyihin kysymyksiin, ja nämä asiat saattavat kuitenkin olla tutkimuksen kannalta tärkeitä. (Patterson 2008, 25- 27.)

Analysointitapoja on toki muitakin. Yllä esitetyt ovat esimerkkejä siitä kuinka eri tutkijat keskittyvät erilaisiin löydöksiin. Narratiiviset tarinat ovat moninaisia, ja tutkija päättää mitä tutkimuksessaan tuo esille. Narratiivinen tutkimus antaa paljon tietoa tapahtumien kokemisesta. Jos analysoinnissa halutaan käyttää monipuolisesti tuloksia, on silloin valittava analysointiin lähestymistapa, joka ottaa huomioon myös kokemukset eikä vain tapahtumia (Patterson 2008, 37).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja aineiston analyysi nivoutuvat usein yhteen. Kysymyksenasettelu ja tutkimustehtävä ovat usein väljiä ja elävät tilanteen mukaan. On tärkeää, että aineistoa ei vain kuvata tarkasti, vaan myös sen sisältöä tulkitaan. Kvalitatiivista aineistoa voidaan pelkistää, jolloin keskitytään tutkimukselle olennaisiin asioihin, kuten tutkimusongelmiin. Alkuperäinen materiaali voidaan esimerkiksi muokata tiivistetyksi kertomukseksi. Pelkistäminen voidaan tehdä myös nostamalla tekstistä esille teemoja, jotka kohdistuvat tutkimusongelmaan. (Raunio 1999, 312- 315.) Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessäni huomasin, että yksi analyysiin vaikuttava seikka on tilanne jossa aineisto kerätään. Kirjoitinkin joitakin sivuhuomautuksia aineistoon esimerkiksi siitä minkälainen tunnelma haastattelua tehdessä oli tai minkälaiselta haastateltava vaikutti vastatessaan. Nämä seikat ovat mielestäni merkityksellisiä, sillä ne vaikuttivat omaan tulkintaani tilanteesta.

6 TUTKIMUKSEN AINEISTO

6.1 Koehaastattelu

Ennen varsinaisten tutkimushaastattelujen toteuttamista suoritin koehaastattelun pirkkalalaisessa päiväkodissa, jossa haastattelin lastentarhanopettajaa. Koehaastattelu toteutettiin toukokuun alussa 2013. Nauhoitin tekemäni haastattelun, jotta osaisin kertoa tuleville haastattelun kohteille haastatteluun tarvittavan ajan. Koehaastattelu kesti lähes tunnin. Lisäksi keskustelin haastattelun jälkeen haastateltavan kanssa ja kysyin hänen mielipidettään haastattelusta. Haastateltava koki opettajuusaiheen tärkeäksi ja paljon pohdintaa vaativaksi aiheeksi, jota on joskus vaikea kuvata sanoin. Koehaastattelun pohjalta muokkasinkin haastattelurunkoani ja yhdistin samankaltaiset kysymykset.

6.2 Tutkimuskohteen valikoituminen

Tutkittava kohde on rajattu pieneksi jo sillä että kyseessä on Tampereella tapahtuva yhteistyöhanke, jossa on mukana vain tietyt esikoulut ja koulut. Kohteissa tehdään samanaikaisesti useita muitakin tutkimuksia, mikä piti ottaa huomioon tutkittavaa esikoulua ja koulua valittaessa. Tutkimuskohteeksi valikoitui yksi tamperelainen koulu ja koulun kanssa yhteistyötä tekevät esikouluryhmät. Valikointuneet yhteistyökumppanit suhtautuivat tutkimuksen tekemiseen alusta alkaen myönteisesti. Valitussa koulussa on toteutettu virallista kehittämissuunnitelman mukaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä syksystä 2012 lähtien. Kyseisessä koulussa on alkuopetusluokkia kuusi ja yhteistyötä tekeviä esikouluryhmiä kolme, joista yksi toimii lähipäiväkodin tiloissa. Päädyin ottamaan tutkimuskohteekseni vain tämän yhden koulun sen vuoksi että tästä kohteesta sai aineistoksi useamman haastattelun. Lisäksi halusin haastatella kattavasti yhtä kohdetta, sen sijaan että olisin haastatellut pintapuolisesti useampaa kohdetta. Pidin tärkeänä seikkana myös sitä, ettei koulu eikä päiväkotiki ei ollut minulle itselle entuudestaan tuttu ajalta jolloin tein sijaisuuksia eri päiväkodeissa ja kouluissa.

6.3 Aineiston kerääminen

Aineisto hankittiin haastatteluilla. Haastateltavia olivat esi- ja alkuluokkien opettajat. Haastattelut rajattiin koskemaan vain henkilöitä, jotka ovat koulutukseltaan lastentarhanopettajia, kasvatustieteiden kandidaatteja tai luokanopettajia. Haastattelu toteutettiin narratiivisena tutkimuksena. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkittava tuottaa omaa kertomustaan omista kokemuksistaan. Tutkittava ker-

too oman ymmärryksensä ja tulkintansa asioista. (Aaltonen & Leimumäki 2011, 124.) Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin eli kirjoitettiin sanatarkasti paperille (Metsämuuronen 2006).

Pyrin aineistossa siihen että esi- ja alkuopettajilta saamiani haastatteluja olisi yhtä paljon. Haastattelun viittä esiopettajaa ja viittä alkuopettajaa. Haastatteluista seitsemän toteutettiin toukokuussa 2013. Näistä haastatteluista viisi oli esiopettajien ja kaksi alkuopettajien haastatteluja. Erityisesti alkuopettajat pitivät haastatteluajankohtaa kiireisenä ja osa toivoi haastattelun toteutusta vasta syksyn aikana. Siksi Syyskuussa 2013 toteutettiin vielä kolmen alkuopettajan haastattelu.

6.4 Haastatteluaineisto

Aineistona on kymmenen haastattelua. Haastattelut toteutettiin narratiivisena haastatteluna, jossa pyritään haastateltavan omaan kerrontaan, haastattelijan ollessa mahdollisimman paljon vain kuuntelevana osapuolena. Korostin ennen nauhoituksen alkua sitä, että ei ole olemassa valmiita eikä oikeita vastauksia, vaan jokaisen omat ajatukset ja pohdinta ovat tärkeitä ja kiinnostavia tutkimukseni kannalta. Haastattelun runkona toimi lista kysymyksiä, joiden tarkoitus oli saada haastateltava avautumaan ja pohtimaan omaa opettajuuttaan. Haastateltavat reagoivat hyvin erilaisilla haastatteluun. Osa vastasi kysymyksiin laajasti ja pohtivasti ja osa lyhyesti, välillä jopa vain muutamilla sanoilla. Haastattelun kestot vaihtelivat reilusta kymmenestä minuutista tuntiin. Osa tutkittavista tuntui vierastavan sitä, että heidän puheensa nauhoitettiin (Grönfors 1982, 138). Joissakin haastattelutilanteissa haastateltava jatkoi puhettaan vapaammin sen jälkeen kun nauhuri oli suljettu. Siksi kirjoitin näiden haastattelujen jälkeen muistiin joitakin kohtia puheesta, mikäli ne liittyivät aiheeseen.

6.5 Haastattelun konteksti

Narratiivista haastattelua voi toteuttaa erilaisissa konteksteissa, ja siten myös saadut tulokset saattavat erota toisistaan. Post-positivistinen tapa toteuttaa haastattelu on antaa haastateltavan pitää valta enemmän hänen käsissään ja ohjailla vastausten suuntaa. Haastattelun analyysi toteutetaan usein sana-tasolla. Konstruktivistinen tapa taas antaa enemmän tilaa haastateltavan omille ajatuksille ja ohjailee vähemmän tutkijan haluamaan suuntaan. Tässäkin tutkimus tavassa tutkijalla on kuitenkin enemmän valtaa päätettäessä aiheista, joista puhutaan. Haastattelut ovat puolistrukturoituja ja haastattelujen analyysit ovat avoimia ja tutkijat antavat palautetta haastateltaville. Kolmas tapa on kriittinen lähestymistapa, jossa ei erotella tutkijaa ja kertojaa toisistaan, vaan puhetta ja tarinaa kerrotaan yhdessä. Keskustelut ovat avoimia ja keskustelun kulkuun vaikuttavat aika, paikka, keskuste-

luun osallistuvien suhteet ja monet muut juuri sen hetkiset asiat. Analyysissa voidaan käyttää esimerkiksi koko tekstin analyysia. (Hollingworth & Dybdahl 2007, 150-151.)

Tässä tutkimuksessa pyrkimys oli toteuttaa tutkimusta lähinnä konstruktivistisella tavalla. Haastattelussa oli valmiina kysymysrunko. Tarkoitus ei ollut noudattaa sitä orjallisesti, vaan sitä käytettiin keskustelun ohjaajana ja edistäjänä haastateltavan ja haastattelijan välillä. (Rubin & Rubin 2005, 134-135.) Haastateltaville ei annettu haastatteluhetkellä varsinaista palautetta, vaan tarkoitus on toimittaa valmis tutkimustuotos koulun yhteyshenkilölle ja sitä kautta kaikkien halukkaiden luettavaksi. Alkukysymykset olivat yleisiä niin sanottuja lämmittelykysymyksiä, joiden tarkoitus oli saada haastateltava rentoutumaan. Osa haastateltavista kuitenkin vastasi kysymykseen lyhyesti ja odotti seuraavana paperissa olevaa kysymystä. Joku haastateltavista huomautti, että olisi ollut helpompaa vastata kysymyksiin, jos olisi saanut kysymykset itselle jo aikaisemmin. Haastattelussa pyrittiin siihen että vastauksille annettiin aikaa ja haastateltava sai vapaasti vastata niin kuin itse halusi. Lisäkysymyksiä esitettiin jonkin verran erityisesti niissä tilanteissa, joissa haastateltava vastasi hyvin lyhyesti tai kertoi innostuneesti jostakin aiheesta. (Hollingworth & Dybdahl 2007, 153.) Toteutus muodostui siten tutkijan ennakkosuunnitelman vastaisesti enemmän post-positivistiseksi, jossa tutkija selvästi ohjaili haastattelun kysymysten suuntaa.

Ennen haastattelun alkua korostettiin myös sitä, että haastateltavan omat ajatukset ja ajattelun äänen puhuminen ovat tärkeitä ja vaikuttavassa asemassa tutkimuksessa. Haastatteluista saatu aineisto on sellainen kuin haastateltavat halusivat kertoa. Vastauksiin vaikutti se, miten he ymmärsivät kysymykset ja aiheen josta keskusteltiin, ja se kuinka paljon he halusivat itsestään haastattelijalle kertoa. (Atkinson 2007, 232.) Vastauksiin saattoi vaikuttaa myös se että haastattelijalla ja haastateltavilla ei ollut tavanneet kuin muutaman kerran. Monet haastateltavista myös korostivat olevansa kiireisiä, ja osa ilmoitti että haluaisi tehdä haastattelun nopeasti. Osa esitti myös kommentteja siitä että aihe ja kysymykset koettiin vaikeiksi vastata.

6.6 Haastattelun analyysi

Mishlerin mukaan (1995) narratiivista haastattelua voidaan analysoida kolmella erilaisella tavalla. Yksi tapa olisi analysoida kertomuksien sisältöjä ja tapahtumia. Toinen tapa olisi analysoida kertomuksen rakenteellisia ominaisuuksia. Kolmas tapa olisi tutkia kertomuksen sosiaalisia konteksteja. (De Fina & Georgakopoulou 2012, 23.) Tämän haastattelun analyysissa keskityttiin enemmän kertomuksien sisältöihin ja tapahtumiin koskien nimenomaan opettajuutta.

Tämän tutkimuksen haastatteluja voidaan nimetä pieniksi tarinoiksi, sillä ne eivät koske haastateltavan koko elämää tai elämäntarinaa, vaan ne keskittyvät pienempään kokonaisuuteen (De Fina & Georgakopoulou 2012, 116). Tässä tutkimuksessa keskiössä on esi- ja alkuopettajien opettajuus. Tiettyyn asiaan keskittyvän kertomuksen avulla haastateltavat kertovat samalla omasta identiteetistään, joka tässä tutkimuksessa koski opettajuutta ja heidän omaa kokemustaan opettajuudesta sekä opettajan identiteetistä (De Fina & Georgakopoulou 2012, 159).

6.7 Esi- ja alkuopettajien lähtökohdat

Haastatelluista viidestä esiopettajasta neljä oli naisia. He olivat iältään 26 ja 53 ikävuoden välillä. Kolme esiopettajista oli suorittanut esi- ja alkuopetuksen perusopinnot ja yksi heistä myös esi- ja alkuopetuksen aineopinnot. Kahdella taas oli kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoon kuuluvia esi- ja alkuopetuksen opintoja.

Esiopettajista kolme oli vakinaisessa työsuhteessa ja kaksi määräaikaisessa työsuhteessa. Heidän Työkokemuksena esiopetuksessa vaihteli yhdestä viiteentoista vuoteen. Päiväkodissa ja muualla lasten kanssa saatu työkokemus vaihteli kahdesta ja puolesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Työkokemus oli suurimmaksi osaksi kertynyt päiväkotiryhmässä ja esiopetuksessa, mutta yksi haastateltavista oli tehnyt myös kahden vuoden ajan luokanopettajan työtä.

Lastentarhanopettajan työhön ja esiopetukseen hakeutuminen ei ole ollut kaikille haastateltaville selvä tavoite alusta asti. Esimerkiksi harrastukset ja työskentely lasten kanssa ennen opintoja oli ollut sysäys hakeutua alalle. Haastateltavista kaksi oli alun perin asettanut luokanopettajan ammatin ensimmäiseksi vaihtoehdoksi.

Haastatelluista alkuopettajista kaikki viisi olivat naisia. Ikäjakauma oli 36 ja 47 vuoden välillä. Kaikilla viidellä oli luokanopettajan koulutus, ja lisäksi heistä kolme oli ensin suorittanut lastentarhanopettajan tutkinnon (Kinos ym. 2010, 240). Lastentarhanopettajan tutkinnon suorittaneista kaksi oli myös työskennellyt päiväkodin puolella. Alkuopettajista neljä oli erikoistunut alkuopetukseen.

Haastatelluista neljä oli vakinaisessa työsuhteessa ja yksi heistä teki vuoden sijaisuutta. Työkokemus haastattelihoilla vaihteli 10 vuodesta 24 vuoteen ja työkokemus nimenomaan alkuopetuksessa vaihteli neljän ja kymmenen vuoden välillä. Haastatelluista vain yksi oli toiminut ainoastaan alkuopetuksessa, muilla oli sen sijaan kokemuksia myös esiopetuksen puolelta, päiväkotiryhmistä tai muiden luokka-asteiden opetuksesta.

Suurin osa haastatelluista alkuopettajista kertoi, että opettajan ammatti oli aina ollut se ensimmäinen vaihtoehto, johon oli tähdätty ja haluttu. Yksi vastaajista taas sanoi, että hän kypsyi pikkuhiljaa ajatukseen luokanopettajana toimimisesta.

Ikäjakausma oli suurempi esiopetuksen (26v-53v) kuin alkuopetuksen (36v- 47v) puolella, ja siten myös työkokemuksen määrä vaihteli. Osa esiopetuksessa toimivista opettajista oli alun perin ajatellut ammatikseen luokanopettajan ammattia (2), ja osa alkuopettajista oli ensin suorittanut lastentarhanopettajan tutkinnon (3). Kaikista haastatelluista esi- ja alkuopettajista vain yksi oli mies. Ole Bredesenin (2004) mukaan miesten osuus sekä opettajista että lastentarhanopettajista on vinoutunut siten, että miesten osuus on huomattavasti vähäisempi kuin naisten. Luokanopettajissa miesten osuus on vähentynyt erityisesti tutkimusta edeltäneenä kymmenenä vuotena. Suomessa vähennys on ollut poikkeuksellisen suurta ja miesten osuus opettajina onkin pudonnut 44 %:sta 30 %:iin. Miesten osuus lastentarhanopettajista ei ole pudonnut, mutta se onkin vain 2 %. (Bredesen 2004, 40-41.) Tässä tutkimuksessa yksi mies edusti 10%:a kokonaismäärästä, otos oli pieni käsittäen vain kymmenen henkilöä. Toisaalta miesten osuus päiväkodissa ja luokanopettajissa on Bredesenin mukaan välillä 2 % - 30 %, jolloin tähän tutkimukseen valikoitunut yksi mies ja hänen edustamansa 10% kuvaa hyvin todellista määrää.

Lastentarhanopettajan ammatti voidaan nähdä joko sosiaalisena tehtävänä, jolloin työ nähdään enemmän hoivaavana. Ammatti voidaan nähdä myös pedagogisemmasta näkökulmasta, jolloin korostuu taas lastentarhanopettajan rooli opettajana ja kasvattajana. (Karila & Nummenmaa 2001, 12.) Vanhemmat ovat käyttäneet lastentarhanopettajaa kuvaavissa määritelmissään sanoja, kasvattaja, opettaja, hoitaja ja äiti (Karikoski H. 2008, 90-101). Identiteettimme ja ammatti-identiteettimme muokkautuvat myös sen kuvan mukaan, minkälaisina muut näkevät meidät ja minkälaisia mielikuvia muilla ihmisillä on ammatistamme (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 33., Kulmala 2006, 58). Varsinkin kahta jälkimmäistä sanaa, hoitaja ja äiti, ei yleensä käytetä kuvailemaan miespuolista henkilöä. Yhteiskuntamme on määritellyt pienten lasten opettajan työn myös sosiaalisena tehtävänä. Herääkin kysymys, että tästäkö johtuu jyrkkä vinouma miesten ja naisten osuudesta lastentarhanopettajina. Entäpä jos lastentarhanopettajan työ nähtäisiin enemmän pedagogisesta näkökulmasta, nostaisiko se miesten osuutta alalla ja nousisiko ammatin arvostus. Miesten osuus on vähäisempi myös koulun puolella, mutta ei kuitenkaan niin jyrkästi kuin päiväkodin puolella. Koulun puolella opettajan rooli on selkeästi enemmän opettajan ja kasvattajan rooli kuin hoitajan rooli. Toisin sanoen, ainoa syy miesten puuttumiseen alalta ei voi olla mielikuva hoivaavasta äitihahmosta.

Haastatelluista seitsemän oli vakinaisessa työssä, ja sijaisuutta teki kolme henkilöä. Sijaisista kaksi oli esiopetuksen puolella, ja esiopettajien haastatteluissa nousikin esiin tyytymättömyys henkilökunnan vaihtuvuuteen. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kerrottiin tuovan jatkuvuutta omaan työhön, ja myös lasten kuvailtiin hyötyvän jatkumosta esikoulusta aina toiselle luokalle saakka. Sen sijaan henkilökunnan vaihtuvuuden sanottiin rikkovan jatkuvuuden tunnetta. Sama asia ei noussut esille alkuopetuksen puolella. Päiväkodissa kasvatustyö on ollut perinteisesti yhteistyötä eri ammattiryhmien kesken (Karila & Nummenmaa 2001, 32- 33.) Esiopetusryhmässä on kolme aikuista, joista kaksi esiopettajia ja yksi lähihoitaja. Tämän kolmehenkisen tiimin työskentely on tiivistä ja päivittäistä. Muutokset tiimin henkilöstössä muuttavat ryhmän toimintaa ja arkirutiineja. Alkuopetusluokassa yhteistyö muiden alkuopettajien tai avustajien kanssa ei ole välttämättä niin tiivistä, jolloin muutoksetkaan eivät vaikuta niin suuressa määrin.

Osa esiopettajista oli alun perin halunnut valmistua luokanopettajaksi, kun taas osa alkuopettajista oli alun perin opiskellut ensimmäiseksi ammatikseen lastentarhanopettajan ammatin. Työkokemusta esi- ja alkuopettajilla oli jonkin verran molemmista ammateista. Ryhmänä esi- ja alkuopettajat muodostivat toisiaan täydentävän työyhteisön. Monilla oli pohjalla samaa koulutusta, ja myös kokemusta toisen ammattiryhmän työstä. Alkuopettajista kolmella oli myös lastentarhanopettajan koulutus, mikä kertoo siitä että osa lastentarhanopettajista siirtyy koulutuksen kautta luokanopettajiksi. (Kinos ym. 2010, 240.) Molemmat ammattiryhmät arvostivat toistensa työtä, mihin saattoi myös vaikuttaa omakohtainen tieto ja kokemus toisen ammattiryhmän työstä. Esi- ja alkuopetuksen projektista puhuttiin yhteisenä projektina, ja minulle haastattelijana välittyi positiivinen kuva yhteistyöstä.

Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat ovat oma ammattiryhmänsä. Esi- ja alkuopetuksen projekteissa nämä kaksi ryhmää tekivät tiivistä yhteistyötä, toteuttaen käytännössä esi- ja alkuopetusta. Tämä opetus muodostaa oman tiiviin kolmannen kokonaisuuden päiväkodin ja luokanopetuksen välille ja rinnalle. (Karila & Kupila, 2010, 12.) Esiin nousee jälleen vanha rajanveto siitä mihin päiväkotia päättyy ja mistä koulumaailma alkaa, ja siitä minkälainen koulutus soveltuu niille jotka opettavat tässä välivaiheessa olevia ikäluokkia (Niikko 2001, 12). Onkin kysyttävää, muokkautuuko opettajuus tunteeksi siitä että on esiopettaja tai alkuopettaja, vai tuntevatko opettajat olevansa yhteisen nimittäjän alla, esi- ja alkuopettajia. Lisäksi on kysyttävää, onko tämä kokeilu toimiva ja jääkö se elämään, jolloin esi- ja alkuopettajat nähtäisiin muidenkin silmissä omana ryhmänään. (Brown 1996, 34- 35, Wetherell 1996, 212.) Haastatteluissa nousi tärkeänä seikkana esiin se että esiopettajat haluavat tuoda yhteistyöhön mukaan omaa osaamistaan ja tietoaan pienten lasten kasvatuksesta

(Linnilä 2000, 37). Vastaavasti eräs alkuopettajista sanoi tuoneensa oman luokkansa opetukseen lisää leikkiä.

6.8 Tulevaisuus ja tavoitteet opettajuudelle esiopettajien ja alkuopettajien kertomana

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön aloitus nähtiin onnistuneena, ja jo aika hyvin monissa asioissa toimivanakin asiana. Kaikki esiopettajat toivoivat voivansa jatkaa vastaavassa toiminnassa ja olla mukana yhteistyön kehittämisessä. Yhteistyöltä haluttiin enemmän suunnittelua ja arkipäiväisempää ja tiiviimpää kanssakäymistä. Kaikkien esiopetusryhmien toivottiin jatkossa olevan koulun tiloissa. Tulevaisuudessa esiopettajat näkivät itsensä joko esiopetusryhmässä, esimiestyössä tai koulun puolella työskentelemässä. Monella oli suunnitelmissa hankkia lisää koulutusta, ja yleisesti toivottiin oman osaamisen lisääntyvän ja monipuolistuvan ajan kanssa. Koulutustoiveina olivat esi- ja alkuopetus, erityispedagogiikka, luokanopettajakoulutus ja esimieskoulutus.

Alkuopettajat kertoivat tavoitteensa olevan hoitaa työnsä mahdollisimman hyvin ja tunnollisesti, niin että yhteistyö kotien kanssa sujuu ja lapset oppivat niin tiedollisia taitoja kuin muiden kunnioitusta ja käyttäytymistapoja. Eräs opettajista sanoi että täydellistä opettajaa ei olekaan, ja vastauksissa korostuikin opettajien halu kehittää osaamistaan niin ihmisenä kuin myös ammatillisesti.

”... että voi uudistua ja tehdä asioita erilailla, ettei aina tee samoja askarteluja ja samoja töitä, että sillai uudistuu ja myös sitä niinkun sitä ammatillista osaamista ja kehittämistä pyrkis harjottaan.” (G)

Koulutuksista mainittiin erityisesti Varga-Nemenyi matematiikan koulutus, jonka osa oli jo suorittanut ja osa oli menossa suorittamaan.

Kaikki alkuopettajat kertoivat näkevänsä itsensä opetustyössä myös tulevaisuuden suunnitelmissaan. Osa näki itsensä nimenomaan alkuopetuksessa, kun taas osalle se ei ollut niin selvä asia. Yhteistoiminnan toivottiin jatkuvan ja siinä haluttiin myös olla mukana kehittämässä ja toteuttamassa. Joku toivoi yhteistyön lisääntymistäkin, mutta niin että yhteistyö olisi spontaania, eikä tiukoin määräyksiä toteutettavaa. Eräs opettajista piti myös sitä tärkeänä seikkana että esikoululaisten toiminta ei saisi muuttua liian koulumaiseksi. Lisää tietoa haluttiin siitä miten muut koulut ovat toteuttaneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyönsä. Lasten lisääntynyt levottomuus ja erityisoppilaiden integrointi luokkiin mietitytti ja siksi toivottiin lisää resursseja opetukseen. Yksi opettajista sanoi esittäneensä

rehtorille ehdotuksen, että vastaavanlaista yhteistoimintaa kehitettäisiin myös alkuopetuksen jälkeen tulevilla luokilla.

Sekä esiopettajien että alkuopettajien kertomuksissa nousi esiin se että alkanutta yhteistyötä pidettiin hyvänä, ja jatkossa pienin parannuksin toimivana kokonaisuutena. Parannustoiveet kohdistuivat konkreettisiin asioihin kuten parempiin resursseihin tai kaikkien esikouluryhmien siirtymiseen koulurakennukseen. Kiinnostus yhteistyön kehittämiseen esiintyi kertomuksissa toiveena saada tietoa muiden koulujen ja esikoulujen tavasta toteuttaa vastaavaa yhteistyötä.

Vastaajat kertoivat aikovansa jatkossakin jatkaa työtä lasten parissa. Osa halusi jatkaa nimenomaan samassa työssä kuin tälläkin hetkellä, ja osa taas kertoi toivovansa hiukan muutosta työnkuvaansa, joskin niin että tulevaisuuden työ olisi pääosin lasten kanssa työskentelyä. Osa vastaajista kertoi toivovansa saavansa lisäkoulutusta esimerkiksi erityispedagogiikasta tai kurssia matematiikan opetukseen. Lisäksi vastaavanlaista yhteistyötä toivottiin myös ylemmille luokille.

7 TULOKSET

Toteutin haastattelujen analyysin siten, että analysoin ensin erikseen esiopettajien haastatteluja, jonka jälkeen analysoin alkuopettajien haastatteluja. Lopuksi kokosin molemmat haastattelut yhteen. Kursivoidut tekstinosat ovat haastatteluista löytämiäni yhteneväisiä piirteitä, jotka kuvaavat haastateltavien ajatuksia tai yksittäisen haastateltavan merkityksellisiä huomioita omasta itsestään. Keskusteluaiheet jaoteltiin kolmen eri aiheen alle. Ensimmäisen aiheen alle kerättiin tietoja siitä miten opettajat kuvailivat ja määrittelivät omaa opettajuuttaan. Toinen aihe käsittelee sitä mitä käännekoh-
tia haastateltavat kokivat omassa opettajuudessaan ja opettajuuden merkitystä heille itselleen. Kolmas kohta sisältää asioita jotka liittyvät esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen ja nivelvaiheen opettajuuteen. Tämä osuus on enemmän kuvailevaa osuutta. Seuraavaksi etsin tarinoista yhdistäviä ja erottavia piirteitä ja muodostin näistä uudet pienet tarinat, joissa käsitellään tutkimuskysymyksiä ja niihin löytyneitä vastauksia. Näitä pieniä tarinoita käsitellään kahdeksannessa kappaleessa.

7.1 Opettajuus esiopettajien kertomana

Esiopettajat pohtivat opettajuutensa alkamista ja sitä keitä he olivat opettajana ja mitkä asiat olivat vaikuttaneet siihen millaiseksi he olivat tulleet opettajana. Opettajien kertomukset opettajuuden tunteen syntymisestä vaihtelivat siten, että osa vastaajista kertoi opettajuuden tunteen alkaneen jo ennen alalle hakeutumista, omien harrastusten tai työssä käynnin yhteydessä. Opettajuus kerrottiin kehittyväksi, jatkuvasti muuttuvaksi asiaksi.

”...kyllähän se opettajuus kehittyi vuosien saatossa. Ettei se ehkä ole ihan valmiina ja ei vielä koulutuksen myötäkään... vaan kyllä se vahvistuu tässä kun on pitkän aikaa tehnyt töitä niin siinä se opettajuus tulee semmoinen, että mikä on tärkeää ja semmoinen opettajan rooli.” (C)

Opettajaksi ei synnytä, vaan kertomuksissa sitä kuvailtiin useimmiten tunteeksi, joka kehittyy ajan ja kokemuksen kanssa. Kokemus lapsista ja aikuisena lapsiryhmässä toimimisesta kerrottiin toimintana, joka herätteli opettajuuden tunteen alkamista. Kerrottiin myös opettajuuden olevan erilaista, riippuen siitä onko opetuksen kohteena pienet vai esiopetusikäiset lapset.

”... nimenomaan se kasvatuksellinen puoli ja sitten käyttö, niin kun sen opettajuuden käyttö siinä työn lomassa joka tilanteessa, missä lapsi kysyy ja havainnoi ja keskustelee mun kanssa vuorovaikutuksessa niin niihin vastaaminen sitte omalla opettajuudella. ”(D)

Opettajuuden kerrottiin olevan olennainen osa omaa itseä ja opettajana toimimista. Kysymys herätti alussa hiukan epävarmuutta siitä, miten kysymykseen kuuluisi vastata ja mikä olisi oikea vastaus. Haastattelun aikana korostettiin sitä, että vastauksiin ei ole oikeata tai väärää tapaa vastata, jolloin jokainen vastasikin lopulta omalla tavallaan.

Esiopettajista moni kertoi opettajuuttaan vahvasti lasten kautta ja kertoi lapsiin liittyvien kokemusten tärkeydestä. Aika, työ ja kokemus lapsista olivat olennaisia asioita, jotka olivat muokanneet opettajuuden tunnetta. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että alkuvuosina lasten kohtaaminen oli ollut vähemmän tietoista opettajuutta ja enemmänkin tiedon siirtoa. Oma kiinnostus lapsista ja kasvatusasioista kerrottiin opettajuutta vahvistavana asiana ja oman kiinnostuksen sanottiin myös innostavan jatkuvaan tiedonhakuun ja ajanhermolla pysymiseen. Erilaiset lapset ja erilaiset ryhmät olivat vahvana kasvattajaa opettavina tilanteina kertomuksissa, ja ne kerrottiin myös opettajuutta vahvistavina tekijöinä. Tärkeänä asiana mainittiin myös pedagogiset keskustelut kollegoiden ja tiimien välillä. Esiopettaja ei halua vain opettaa, vaan tarjota lapselle kodinomaisuutta, lämpöä ja vaikutusmahdollisuuden omaan toimintaansa.

”Mä haluaisin havainnoida aina kaiken sen mitä..., yrittää vastata lapsen tarpeisiin... ”(D)

Oman opettajuuden kertominen ja selittäminen koettiin välillä vaikeaksi. Keskusteluissa oli taukoja ja vastaajat miettivät pitkään miten pukea sanoiksi opettajuuden tunnettaan. Välillä vastausta ei tuntunut löytyvän tai vastaajat kokivat että he eivät osaa vastata.

”Mutta tota, opettajuus, sekin on mitä sillä opettajuudella sitten tarkoitetaan, ois pitäny lukee.” (A)

” Kyllä minusta opettajuus on semmoinen asia tai onhan sitä monenlaista opettajuutta taval- laan se on henkilökohtaista, niin se on varmaan hyvin henkilökohtainen...” (C)

” Tää on ihan ehdottomasti mun sillai niin... ” (E) (Puheen aiheena opettajuus)

7.2 Opettajuus alkuopettajien kertomana

Alkuopettajat kertoivat opettajuutensa alkaneen erilaisissa vaiheissa. Joku kertoi opettajuuden aina olleen itsessään. Muutama taas sanoi opettajuuden tunteen syntyneen opiskeluaikana tai opiskeluun liittyvän harjoittelun aikana. Työ kerrottiin myös opettajuuden tunteen synnyttäjänä. Eräs vastaajista kertoi, että opettajuus oli alkanut päiväkodissa työskennellessä, mutta kouluun siirtyessä opettajuus oli kuitenkin jotain erilaista.

” Että sieltä ihan siis uran alkuaikoina rupes se lastentarhanopettajaidentiteetti kehittymään ja siihen kasvamaan pikkuhiljaa. Ja sit mul oli hirvee kriisi kun mä siirryin päiväkodista koulun puolelle, koska siinä tuli se, että voi ei mä olen lastentarhanopettaja... että miten mä sitten opettajana toimin?” (F)

Esiopettajien tapaan myös alkuopettajat kertoivat opettajuutensa olevan jatkuvaa kasvua. Opettajuus esiintyi kertomuksissa myös yhteisöllisenä kasvuna kollegoiden kanssa. Kerrottiin, että kollegoilta saadut ideat ja kokemukset kasvattavat omaa identiteettiä koko ajan. Samoin kuin esiopettajat myös alkuopettajat kokivat osan kysymyksistä vaikeiksi, jolloin he saattoivat kysyä oliko heidän vastauksensa oikea.

Kysymykseen, kuka sinä olet opettajana, vastattiin näin:

”...olen opettaja ja kasvattaja...” (G)

”...ihan oma itseni täällä että ei mulla oo mitään opettajan roolia.” (H)

”Olen alkuopettaja, pientenlasten opettaja...” (J)

”...lempeyttä ja rakkautta niitä lapsia kohtaan...” (F)

”... sydäntä mukaan, semmonen äidillinen...” (I)

Luokanopettajat, jotka olivat saaneet lastentarhanopettajan koulutuksen, kertoivat koulutuksensa selkeästi muokanneen nykyistä opettajuuden tunnettaan. Heidän vastauksissaan myös korostuivat tunteet yhtenä osana lasten kanssa olemista. Monella vastaajalla nousi kertomuksissaan esiin opettajuus lasten kasvattajana, opettamisen lisäksi. Opettajana lapsille haluttiin tarjota yksilöllistä, lapsilähtöistä opetusta. Oppilaille haluttiin myös antaa mahdollisuus ihmetellä maailmaa ja oppia tekemisen kautta.

Opettajaksi tulemiseen vaikuttavia asioita olivat omat elämänarvot ja elämä myös koulun ulkopuolella. Lastentarhanopettajan taustaa ja sen vaikuttavuutta opettajuuteen kuvailtiin hyvinkin vahvoin merkityksin;

”... ilman päiväkotikokemusta ja lastentarhanopettajan taustaa mä en olis tämmönen kun mä oon. ... Et oikeastaan jokaisen luokanopettajan pitäis käydä pari vuotta olemassa siellä päiväkodin puolella, et ne oppis tekemään yhteistyötä toistensa kanssa.” (F)

7.3 Esi- ja alkuopettajien opettajuus

Sekä esiopettajat että alkuopettajat sanoivat opettajuuden merkityksen sanallisen kertomisen olevan haastavaa. Kysymyksiin vastaaminen vaati pohdintaa ja asian muokkaamista sanalliseen muotoon. Vastaukset olivat yksilöllisiä ja erilaiset asiat korostuivat eri yksilöiden vastauksissa. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöprojekti oli tutkimuskohteessa aluillaan, ja opettajat tiedostivat ja mainitsivat puheessaan että projekti vasta etsi omaa toimivaa toteutusmuotoaan. Opettajuuteen vaikuttaa se ympäristö, missä ihminen elää ja työskentelee. Opettajuus on jatkuvaa muutosta ja kriittistä reflektointia (Vertanen 2002, 96.) ja tässä juuri muutoksen kokeneessa ympäristössä oma ajatusprosessi oli juuri käynnissä ja oma opettajuus ei välttämättä ollut mielessä selkeinä lauseina ja mielikuvina. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö loi työlle uutta ympäristöä, jossa jokainen yksilö etsi vielä paikkaansa ja omia vahvuuksiaan.

Joku vastaajista kertoi opettajuuden olleen aina itsessään ja osa taas sanoi, että opettajuus oli syntynyt opiskelun ja työn kautta. Ihminen voi samaistua tiettyihin stereotypioihin, joiden koetaan kuvastavan opettajan oletettuja ominaisuuksia. Koetaan että oma persoonallinen identiteetti on samantapainen kuin opettajan oletettu identiteetti. Kollektiivinen identiteetti, oma opettajuuden tunne, taas syntyy opettajien opiskellessa ja työskennellessä yhdessä. (Heikkinen 1999, 284- 285.) Opettajan ammatti on ammatti, johonka jokainen meistä on törmännyt jo lapsena. Tästä alkaa meidän mielikuviamme synty opettajuudesta ja joidenkin mielestä myös opettajaksi oppiminen (Lauriala 2000, 90). Ero ajatuksessa opettajuuden syntyhetkestä voikin johtua tulkintaerosta siitä, puhuuko kertoja omasta persoonallisesta identiteetistään joka muistuttaa oletettua opettajan identiteettiä vai kollektiivisesta opettajuudesta joka puolestaan vaatii alan opiskelua ja työskentelyä yhdessä muiden opettajien kanssa.

Kertomuksissa nousi esille, että työn ja kokemuksen lisääntyessä esi- ja alkuopettajat kokivat tietoisuuden kasvaneen omasta opettajuudestaan. Tietoisuus omasta ammatillisesta identiteetistä teki

mahdolliseksi sen, että opettaja koki itsensä näkyväksi ja merkitykselliseksi työssään. Lisäksi opettaja, ollessaan tietoinen opettajuudestaan, pystyy vaikuttamaan asioihin, jotka hän kokee olevan ristiriidassa oman opettajuutensa kanssa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27.) Opettajat eivät ole valmiita, vaan he kasvavat opettajuuteensa ja tätä kasvua ja kehitystä tapahtuu edelleen. Ominaisuudet, jotka osa vastaajista kertoi omanneensa jo ennen opiskeluaan opettajaksi ja jotka ovat sopivia opettajalle, kehittyvät ja muokkautuvat koulutuksen ja kokemuksen myötä. (Vertanen 2002, 109- 110.)

Opettajuus nousi esiin kertomuksista tärkeänä osana opettajana toimimista. Opettajuus voidaankin kuvailla osana omaa persoonaa, ja vastaavasti opettajuuteen vaikuttaa se kuka kukin on persoonana (Heikkinen 2002, 101). Opettajuudessa yksi tärkeä asia on oman ihmiskäsityksen muodostaminen ja muokkautuminen. Tässä tutkimuksessa osalla opettajista oli jo monien vuosien kokemus ja käsitys opettajan työstä. Samalla heidän ihmiskäsityksensä oli muokkautunut ja opetus oli hioutunut tämän ihmiskäsityksen mukaiseksi. Mikäli ihmiskäsityksessä ja opetuksessa olisi ollut ristiriitaa, olisi se myös näkynyt vaikeutena löytää omaa opettajuutta. Vastauksissa ei sanottu tai kerrottu siitä että omaa opettajuutta ei olisi löydetty. (Perttula 1999, 34- 39.) Kertomuksissa opettajuudesta ei kerrottu asiana, joka saavutetaan yhdellä kerralla, vaan osana jatkuvaa oppimista, pohdintaa ja kehittymistä vaativana alati muuttuvana asiana. Opettajuus nousi kertomuksissa esiin tiedostettuna asiana, joka on alati muuttuva. Haastateltavat kertoivat että heidän opettajuutensa oli muokkautunut omien kokemusten myötä.

Tunteiden kerrottiin olevan opettajan työssä vahvasti läsnä. Yleisesti hyvän opettajan ominaisuuksiin on laskettu paitsi käytännön asioiden osaamista, myös ymmärrystä opetuksesta ja yleensä opetusalaan. Lisäksi tärkeänä on pidetty omalle työlle antautumista, ja tällaisen antautumisen sanotaan vaativan mukaan myös tunteet. Se tarkoittaa, että työ vaatii myös oman persoonan mukaan laittamista, jolloin oma mieli on vahvasti läsnä ja vahva. (Lindqvist 2002, 82.) Tutkittavat kertoivat että opettajan työ oli vaatinut heiltä omien tunteiden mukana oloa, opettajat olivat siis saavuttaneet ainakin tämän hyvän opettajan yhteiskunnallisesti asetetun kriteerin. Opettajuuden sanottiin myös olevan hyvin henkilökohtainen ja tärkeä ominaisuus. Opettajan rooli ja opettajuus olivat osa vastaajien persoonaa ja henkilökohtaisia ominaisuuksia.

Opettajuudesta kerrottiin myös lasten kasvattamisen kautta. Monella vastaajalla oli taustalla lastentarhanopettajan tai kasvatustieteiden kandidatin tutkinto (8), vaikka osa olikin opiskellut myös maisterin tutkinnon ja työskenteli luokanopettajana. Ihmisen arvoperustalle, oppimiskäsitykselle ja opettajuudelle luodaankin pohjaa jo opiskeluaikana. (Naukkari 2004, 62- 64.) Alkuopettajat,

joilla oli myös lastentarhanopettajan koulutus, sanoivat aikaisemman koulutuksensa ja mahdollisen työkokemuksen muokanneen opettajuuttaan. Opettajuuden sanottiin olevan erilaista, riippuen siitä minkä ikäisiä lapsia opetettiin. (Karila & Kupila 2010, 12.) Lastentarhanopettajien koulutuksessa opitaan paljon lasten kehityksestä, ja tutkimuksissa on tullut esiin lastentarhanopettajien pedagoginen taito ottaa huomioon lasten ikä ja iän mukainen kehitys (Haring 2003, 219). Lastentarhanopettajan tutkinnon suorittaneiden suuri määrä vastanneista saattaa kertoa siitä miksi juuri kasvatus nousee tärkeänä seikkana esiin opetuksen rinnalla.

7.4 Käännekohtat ja opettajuuden merkitys esiopettajien kertomana

Käännekohtana ja oppimisen paikkana kerrottiin erityisesti erityislasten kohtaaminen työssä. Vaikeiden asioiden kohtaaminen työssä laittoi pohtimaan ja tutkimaan asioita ja tarkkailemaan sekä arvioimaan omaa toimintaa. Myös oman lapsen syntymä vaikutti opettajuuteen ja avarsi ymmärrystä lapsen kohtaamisesta. Empatiataidot kasvoivat ja opettajuus ei enää ollut vain kirjoista opittua opettajuutta ja ryhmän hallintaa.

Työpaikan vaihdokset olivat myös yksi käännekohta esiopettajien opettajuudessa. Muutama vastaajista kertoi nimenomaan esiopetukseen pääsemisen käännekohtana. He sanoivat myös että heidän toivetyönsä on juuri esiopetuksessa toimiminen.

”... tää vuosi on ollu semmonen mulle, et mä oon niin kun kokenut , että tätä mä haluun tehdä. ”(B)

Kaikki esiopettajat kertoivat opettajuuden olevan itselleen hyvin merkityksellistä. Yksi haastatelluista kertoi opettajuuden merkitsevän, *suurta osaa elämästä (C)*. Esiopettajat sanoivat tekevänsä tärkeää joskin myös raskasta työtä. Heidän mielestään esiopettajan tulee olla esikuva lapsille ja että heidän tulee toimia itse niin kuin he opettavat. Opettajana toimiessaan he saavat tuoda omaa osaamistaan ja näkökulmaansa työhön ja lasten kanssa toimimiseen. Opettajuus on työtä, jossa täytyy olla läsnä juuri siinä hetkessä, ja samalla työ on myös voimia antavaa.

7.5 Käännekohtat ja opettajuuden merkitys alkuopettajien kertomana

Opettajuuden käännekohtana ja merkittävänä tapahtumana usea haastateltava mainitsi omien lasten saamisen. Myös muut kotielämän ja elämäntilanteiden muutokset olivat kertomuksissa merkittäviä.

Työpaikan vaihdos kuvailtiin myös tärkeäksi käännekohtaksi. Elämässä ja työyhteisössä koetut kriisitilanteet ja haastavat tilanteet oppilaiden kanssa olivat myös olleet merkittäviä ja opettavaisia.

”... opetella erottamaan niin kuin se että ei niin kuin kannan niitä kaikkia asioita, eikä niin kuin käytää kaikkea aikaa työhönsä, ettei ole liian tunnollinen.”(G)

Opettajuuden merkitystä kuvailtaessa, kertomuksissa käytettiin hyvin positiivisia sanoja kuten *ihaanaa, kutsumusammatti, voimaa ja energiaa, osa minua*. Oma työ kuvailtiin todella tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Työstä saatiin myös energiaa, vaikkakin työssä sanottiin myös olevan haasteita. Työ ja sen merkitys nähtiin kokonaisvaltaisena yhteistyönä lasten ja vanhempien kanssa. Opettajat kertoivat kokevansa itsensä tärkeäksi osaksi oppilaidensa elämää.

*”Siinä on näitten pienten elämässä yks tärkeimpiä ihmisiä, vanhempien ja lähisuvun ja lähi-
ihmisten lisäksi.”*

7.6 Esi- ja alkuopettajien käännekohdat ja opettajuuden merkitys

Tärkeiksi ja merkityksellisiksi asioiksi kerrottiin henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet muutokset. Niiden sanottiin vaikuttaneen myös työhön ja omaan käsitykseen opettajuudesta. Erityisesti mainittiin omien lasten saaminen. Haastateltavat kertoivat, että he olivat saaneet omien lasten myötä empatiakykyä opettajana toimimiseen. Vaikeiden ja haastavien asioiden kohtaaminen kerrottiin työssä merkityksellisiksi asioiksi. Tällaisia olivat muun muassa erilaisten oppilaiden opetus tai työpaikan vaihdos. Vastaajien kertomat merkitykselliset asiat ja omaan identiteetin muokkautumisesta kerrotut seikat vastaavat hyvin tämän tutkimuksen teoriaosassa kuvattua identiteettiä sosiokulttuurisena ilmiönä. Ihmisen identiteetti muokkautuu näissä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Hall 2002, 21- 22.) Moni vastaajista kertoi muuttuneensa omassa ammatissaan ja opettajuudessaan, vaikka kaikki vaikuttaneet tapahtumat eivät olleet suoraan työhön ja koulumaailmaan liittyviä. Myös postmodernismin ajatus jatkuvasti muuttuvasta ja pirstaleisesta identiteetistä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.) nousi esiin kertomuksissa. Vasta vähän aikaa ammatissa toiminut vastaaja kertoi opettajuutensa olevan alkuvaiheessa, ja hän toivoi opettajuutensa kehittyvän kokemuksen myötä. Pirstaleisuus omassa opettajakuvassa saattoi vaikuttaa siihen, että kysymyksiin vastattiin lyhyesti ja kysymykset koettiin vaikeiksi. Joskin myös osa kokeneista opettajista sanoi aiheen olevan vaikea, ja osa heistä vastasi lyhyesti vedoten kiireiseen aikatauluun.

Sekä esi- että alkuopettajat kertoivat opettajuuden merkityksen olevan itselleen hyvin tärkeää. Opettajan työtä sanottiin molemmissa ammattiryhmissä raskaaksi mutta kuitenkin antoisaksi. Opettajuus esiintyi kertomuksissa positiivisena asiana elämässä. Henkilökohtainen identiteetti ja työidentiteetti olivat toisiinsa kietoutuneita ja niitä ei aina eroteltu kertomuksissa toisistaan. Opettajuus ja muu identiteetti esitettiin kertomuksissa osittain yhteneväisenä:

” Se vaan, osa minua ja mun elämäni että kyllä se ajatuksissa on kotonakin ja niitä asioita mieltii ” (H) Puhuttaessa opettajuuden merkityksestä itselle.

Opettajan työ on työtä jota tehdään omalla persoonalla, ja mukana ovat myös opettajan tunteet. Vaikeissa tilanteissa työn kerrottiin olevan raskasta, ja epäonnistumiset nousivat kertomuksissa esiin henkilökohtaisina epäonnistumisina. Vastaajat kertoivat työssään olevan kuitenkin myös positiivisen ja antavan puolen, ja he kuvailivat myös raskaat asiat työssään asioiksi jotka kasvattivat heitä ymmärryksessä ja opettajuuden tunteessaan.

7.7 Nivelvaiheen opettajuus esiopettajien kertomana

Esiopettajat kertoivat pitävänsä esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta tärkeänä asiana. Heidän mielestään nivelvaihe helpottaa kouluun siirtymistä. Yksi haastateltavista nosti esiin myös sen asian, että esiopetusryhmien siirtyessä koulun tiloihin syntyy uusi siirtymävaihe päiväkodista esiopetukseen siirryttäessä. Koulun ja alkuopetuksen kanssa tehtävää yhteistyön kerrottiin olevan vahvaa, kun taas esiopetuksen ja päiväkodin kesken tehty yhteistyö, silloin kun esiopetus toimii koulun tiloissa, kerrottiin olevan heikkoa. Toivottiin, että myös tämä nivelvaihe otettaisiin huomioon suunnitelmissa ja kokeiluissa. Tämänhetkinen nivelvaihe nähtiin vielä kokeiluna. Toivottiin että muutoksia ja kokeiluja voitaisiin tehdä vielä paljon, jotta kaikkien myöhemmin mukaan tulevien ei tarvitsisi aloittaa nollostaan. Osa vanhemmista oli alussa suhtautunut negatiivisesti ajatukseen esikoulun toimimisesta koulun tiloissa. Palaute vanhemmilta keväällä (2013) oli kuitenkin ollut positiivista.

Uudesta nivelvaiheesta kerrottiin positiivisena asiana se, että esiopetusryhmässä toimii kaksi esiopettajaa ja yksi lähihoitaja. Osa esiopettajista mainitsi että näin saadaan ryhmän toimintaan vahvempi ote pedagogisuuteen sekä monipuolisuutta ja voimavaroja toimintaan. Yhteistyötä alkuopetuksen kanssa sanottiin hyväksi ja onnistuneeksi. Esiopetusryhmien väliseen toimintaan ja vertaistukeen toivottiin sen sijaan enemmän yhteistyötä. Myös henkilökunnan vaihtuvuus kerrottiin negatiivisena asiana ja joku haastateltavista sanoi, että työstä puuttuu jatkumo jolloin energiaa kuluu jatkuvasti uuden ryhmädynamiikan löytämiseen.

Esiopetukseen ja koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön haluttiin tuoda näkyviin lastentarhanopettajien osaamista ja asiantuntijuutta.

”... sen meidän näkökulman siihen toimintaan, ettei jätettä liikaa vaikutteita, et se kaikki malli ja toiminta olis vaan niinkun koulun puolelta vaan, että myöskin mekin voitais tuoda siihen...” (B)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyönä toteutettua paja-toimintaa kritisoitiin kertomuksissa jonkin verran oppituntimaisina. Toivottiin että myös leikki ja muunlainen toiminta saisi aikaa. Tärkeänä pidettiin myös sitä että toiminnassa näkyisi paitsi esioppilaille myös alkuopetuksessa oleville varhaiskasvatuksen henkilökunnan asiantuntemus. Vaikutteita suunnitteluun haluttiin sekä koulun puolelta että varhaiskasvatuksen puolelta. Eräs vastaajista oli myös sitä mieltä että suunnittelu saa liian vähän aikaa. Nivelvaiheen ei haluttu myöskään vaikuttavan niin että esiopetus muuttuisi koulumaisemmaksi.

Oma opettajuuden kerrottiin olevan nivelvaiheessa merkityksellistä. Esiopettajat kertoivat, että heidän panoksensa ja osaamisensa suunnitteluun ja toteutukseen otetaan hyvin vastaan, ja puolin ja toisin kunnioitetaan toisten ammattitaitoa.

”... nään sen aika semmosena niin kun merkityksellisenä... pystytään sillain niin ku esiopetuksen puolelta tuomaan paljon niin ku meidän osaamista siihen mukaan...” (A)

Nivelvaiheen kerrottiin olevan myös asia, joka toi jatkumoa omaan työhön ja opettajuuteen. Esiopetusvuosi ei ollut vain yksi irrallinen vuosi, vaan nivelvaiheessa oli mahdollista osallistua ja seurata lasten kehitystä ja kasvua ja jakaa tärkeää tietoa esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä hyötyy ennen kaikkea lapsi, opetuksen muuttuessa useamman henkilön yhteistyöksi ja opetuksen päästessä lähemmäs yksilötasoa. Yhteistyö mainittiin vasta kokeiluasteella olevaksi ja vielä kehittyväksi toiminnaksi, jolle tulisi antaa vielä aikaa ja mahdollisuuksia muuttua ja kehittyä.

”... tehdä sitä yhteistyötä ihan sitten jo yksilötasollakin sillai niin ku puolin ja toisin... eikä ne tuu hetkessä...” (E)

Kauemmin työssään toimineet esiopettajat sanoivat saaneensa uutta potkua ja motivoitumista työhönsä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön aikana. Työ oli monipuolistunut ja esiopettajat kertoivat saaneensa vaikuttaa myös koulun puolella tehtävään työskentelyyn, tuomalla mukaan käytännön läheisyyttä ja tekemistä. Kokeiluvuoden aikana oli syntynyt myös oivalluksia ja onnistumisia, jotka oli-

vat vaikuttaneet työhön positiivisesti. Lyhyemmän aikaa työelämässä olleet, eivät kertoneet muutosta suurena ja itseensä vaikuttavana, joskin he itse sanoivat sen varmaan johtuvan siitä, ettei heillä ole niin paljon vertailukohtia.

7.8 Nivelvaiheen opettajuus alkuopettajien kertomana

Yhteisen toiminnan aloituksen kerrottiin herättäneen sekä positiivisia tunteita että myös hiukan jännitystä siitä miten toiminta sujuu. Kaikki kuitenkin kertoivat toiminnan antavan opetukseen positiivisia asioita, vaikkakin osa haastateltavista sanoi että myös työmäärä oli jonkin verran lisääntynyt. Nivelvaiheen tarjoamaa jatkuvuutta opetuksessa kuvailtiin hyvänä asiana. Jatkumo nähtiin sekä henkilösuhteissa että eri aineiden opetuksessa. Oppilaat olivat jo ennen koulun alkua tuttuja opettajalle ja toimiminen tutussa ryhmässä sanottiin olevan positiivinen asia.

”Eli mä tunsin kaikki lapset... Olen ollut itse tekemässä ryhmiä... Se on ihan toisenlaista...” (J)

Opettajat olivat saaneet toisiltaan hyviä ideoita ja yhteistyö oli ollut onnistunutta. Eräs opettajista mainitsi negatiivisena asiana sen, että yksi esiopetusryhmistä ei toiminut koulun tiloissa. Hänen mielestään se vaikutti jonkin verran yhteistyön vaivattomuuteen.

Nivelvaiheen kerrottiin antavan oppilaille monia eri näkökulmia, koska jokainen tekee opettajan työtään omalla persoonallaan. Eräs opettajista oli lisännyt opetukseensa leikkiä, puuhastelua ja vapaata oloa, ja sanoi pyrkivänsä pois siitä että kaikki tunnit vietettäisiin pulpettien takana. Eräs opettajista sanoi nivelvaiheen ja yhteistyön esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä olevan täysin luonnollista. Nivelvaihetta ei kuvailtu isoja mullistuksia tuoneena muutoksena, vaan tuttuna toimintana jo päiväkotityöskentelyvuosilta. Yhteistyö ja suunnittelu kuvailtiin tärkeäksi ja hyväksi asiaksi. Näiden avulla opetus saatiin tarkoituksenmukaiseksi, ja opettajat kertoivat olevansa tietoisia siitä mitä eri-ikäiset oppilaat tekivät omissa ryhmissään. Tärkeänä asiana mainittiin myös hyvä suunnittelu nimenomaan kakkosluokkalaisia varten, jotta nämä eivät turhautuisi eri-ikäisiä sisältävissä ryhmissä. Nivelvaiheessa sanottiin kasvatuksellisuuden korostuvan ja opettajan kerrottiin olevan tärkeä roolihahmo. Yhteistyön kuvailtiin tarjoavan lapselle turvallisen paikan oppia ja aloittaa koulunsa. Nivelvaiheen kerrottiin olevan positiivinen vaikuttaja omaan opettajuuteen.

” On se ihan valtava rikkaus tähän työhön. Se on vahvistanu mun tätä alkuopettajuuttani...” (H)

Osa vastaajista taas kertoi, että nimenomaan nivelvaihe ei ole vaikuttanut heidän opettajuuteensa suuressa määrin.

”... enkä mä tiedä omaa opettajuutta, se on tavallista tätä mun työtä...” (F)

”... et onko tää vaikuttanu nyt nimenomaan tää uus esa- juttu niinkun minussa mihinkään tai minuun opettajana...” (H)

”...siihen luokka-arkeen niin ei se mun mielestä siihen oo vaikuttanut.” (G)

Samat vastaajat saattoivat sanoa toisessa vastauksessa nivelvaiheen vaikuttaneen, ja toisessa kohdassa he taas pohtivat sitä että oliko se nimenomaan nivelvaihe vai jokin muu mikä vaikutti heidän opettajuuteensa. Yleiskuva suhtautumisesta nivelvaiheeseen ja sen vaikutukseen opettajuuteen oli kuitenkin positiivinen.

7.9 Esi- ja alkuopettajien nivelvaiheen opettajuus

Uudenlainen toiminta esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä oli herättänyt osallistujissa sekä positiivista odotusta että myös hiukan jännittynyttä pohdintaa yhteistyön onnistumisesta. Yhteistyön sanottiin tuovan lisää työtä kiireiseen arkeen, mutta kuitenkin antavan paljon positiivista sekä oppilaille että työntekijöille. Nivelvaiheen kerrottiin tuoneen opetukseen uudenlaista kasvatuksellista näkemystä.

Suunniteltaessa muutosta työssä ja opetuksessa täytyykin ottaa huomioon se, että muutos ei tapahdu liian äkkiä. Muutokset eivät myöskään saisi olla ristiriidassa keskenään, vaan hyvin suunniteltuja ja johdonmukaisesti toteutettuja. Positiivisena asiana kertomuksissa nousikin esiin se, että suunnitteluvaiheessa oli saatu tietoa siitä kuinka yhteistyötä oli toteutettu muissa kohteissa. Jännitteen ja kiireen tuntua saattaa selittää osittain se että vaatimus muutoksiin ei ole aina työyhteisöstä itsestään lähtevä halu muuttaa asioita. Osittain jännitteen ja kiireen tuntua voi myös selittää ristiriita opettajiin kohdistuvien odotusten ja opettajien tunteman oman opettajan identiteetin välillä. (Webb ym. 2004, 29.) Yhteistyöprojektikokeilu tässä työyhteisössä oli osa laajempaa kokeilua, joka tullaan toteuttamaan myös muissa esi- ja alkuopetuskohteissa. Kokeilu olisi voinut herättää vastustusta, mutta ainakaan kertomuksissa vastustusta yhteistyölle ei noussut esille. Tämän tutkimuksen kohteena olevan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen aloitus oli kuitenkin herättänyt ristiriitaisia tunteita. Ristiriitaisia tunteita ei kuitenkaan kuvailtu voimakkaasti negatiivisina, vaan ennemminkin ristiriitaisia tunteita oli herättänyt pelko työmäärän lisääntymisestä. Haastattelun aikaan oli kokeilu ollut

käynnissä jo jonkin aikaa, ja haastateltavat olivat vakuuttuneita siitä että kokeilu oli onnistunut ja he olivat myös tyytyväisiä kokeilusta saamiinsa kokemuksiin ja ideoihin.

Monissa kertomuksissa korostui oppilaan esi- ja alkuopetusvuosiin saatava jatkumo. Tätä jatkumoa pidettiin tärkeänä, ja vastaajat olivat tyytyväisiä siihen miten jatkumo jo nyt näkyi oppilaiden esikoulun ja koulun välisessä siirtymässä, vaikka kokeilu oli vasta alullaan. Esiopettajien vastauksissa nousi esiin myös se, että henkilökunnan jatkuva vaihtuminen vaikutti negatiivisesti työyhteisössä syntyvään jatkuvuuden tunteeseen. Esiopettajista kaksi oli määräaikaissäessä työsuhteessa, kun taas alkuopettajista vain yksi oli määräaikainen. Alkuopettajien vastauksista ei vaihtuvuuden ongelma noussutkaan esiin. Jatkuvat muutokset ryhmän työntekijöissä voi vaikuttaa toimivaan tiimityön tekemiseen. Esiopettajien vahvuutena on nähty yhteistyötaidot eri ammattiryhmien kanssa (Kinos 2001, 17). Samalla kuitenkin ryhmän dynamiikassa tapahtuu helpommin muutoksia, kun samassa ryhmässä työskentelee useampia ihmisiä ja ryhmän työntekijät vaihtuvat usein. Antamalla työrauha ja jatkuvuus toimivalle tiimille saataisiin näkyviin myös paras osaaminen ja annettaisiin esiopettajille mahdollisuus keskittyä olennaiseen eli lapsiin.

Tutkittavat esittivät myös huolen uuden nivelvaiheen syntymisestä päiväkodin ja esikoulun välille, jos esiopetus järjestetään koulun tiloissa. Uusi nivelvaihe olisi tällöin jo päiväkodin ja esikoulun välillä. Täten tutkittavat eivät jääneet ajatuksissaan pohtimaan vain tämän hetkistä omaa tilannetta, vaan huomio kiinnittyi kriittisesti myös yhteistyökokeilun negatiiviseen vaikutukseen jollakin alueella. (Perttula 1999, 53.) Huomio uudesta nivelvaiheesta oli muutaman yksittäisen henkilön huomio ja pohdinnan tulos. Haastateltavat olivat selkeästi pohtineet tilannetta pidemmälle, ja pyrkineet muodostamaan tilanteesta laajan kokonaiskuvan ja hahmottamaan omaa toimintaansa osana kokonaisuutta ja oman toiminnan vaikutusta muihin kokonaisuuden osa-alueisiin. Sama huomio uudenlaisen nivelvaiheen syntymisestä oli tehty sekä esiopettajien että alkuopettajien keskuudessa.

Esiopettajat pitivät positiivisena asiana sitä, että esiopetusryhmässä työskenteli kaksi esiopettajaa ja yksi lähihoitaja, jolloin ryhmän pedagoginen vastuu jakautui tasaisemmin. Esiopettajat olivat siis samaa mieltä jo aikaisemmin tehdyn tutkimuksen kanssa, jossa todetaan että lapset eivät tarvitse esikoulutoiminnassa enää niin paljon perushoitoa. Painopiste on sen sijaan enemmän kasvatuksellisissa ja opetuksellisissa asioissa, ja tämä taas on esikouluopettajan ja lastentarhanopettajan ammat-tiosaamisen ydin. (Karila & Nummenmaa 2001, 38.) Ryhmän tarve on tasapainossa, kun opetusta antamassa on kaksi esikouluopettajaa. Lisäksi ryhmässä työskentelee yksi lähihoitaja, jonka osaamisaluetta tarvitaan myös esikouluikäisten kanssa työskenneltäessä.

Esiopettajien kertomuksissa korostui myös halu tuoda näkyviin omaa osaamistaan asiantuntijoina pienten lasten kasvattamisesta. Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat mieltävät jo opiskelu aikana oman ammattiryhmänsä tärkeät ja korostuneet piirteet erilaisiksi. Lastentarhanopettajilla korostuvat empaattiset piirteet ja yhteistyötaidot, kun taas luokanopettajat näkevät itsensä ennemminkin järkevinä toiminnan ihmisinä. (Laes ym. 2001, 229). Esiopettajilla on myös vapaammat kädet toteuttaa kasvatustaan ja opetustaan (Karikoski 2008, 47). Esiopettajat halusivat säilyttää opetuksessa mukana piirteitä, jotka he olivat kokeneet toimiviksi lasten kanssa työskennellessä. He kokivat myös olevansa asiantuntijoita ja uudistuksen tuojia koulun puolelle. Ryhmässä jossa osalla alkuopettajista oli lastentarhanopettajan koulutus ja työkokemusta päiväkodista nähtiin rikkautena ja positiivisena asiana. Lastentarhanopettajien koettiin tuoneen mukanaan uusia ajatuksia ja toimintatapoja.

Sekä esiopettajat että alkuopettajat kertoivat opettajuutensa nivelvaiheessa merkityksellisinä. He kertoivat myös eri ammattiryhmien välisestä hyvästä yhteistyöstä. Nivelvaihe loi jatkumoa omalle opettajuudelle, ja varsinkin useita vuosia työssä olleille sen kerrottiin antaneen uutta intoa ja ajatuksia. Sekä esiopettajat että alkuopettajat pääsivät tässä nivelvaiheessa toteuttamaan opettajuuden useampaa merkittävää kriteeriä; oman toiminnan pohtimista kriittisesti, yhteistyötä kahden eri työkulttuurin kanssa sekä asioiden uudistamista ja niissä vaikuttamista (Kupila 2007, 157- 158, Poikonen 2000, 66, Vertanen 2002, 96- 97, 108).

Nivelvaihe ja yhteistyö toisen ammattiryhmän kanssa kerrottiin toisaalta uutena ja innoittavana tekijänä, joka antoi jotakin uutta omaan opettajuuteen. Toisaalta se kerrottiin sellaisena mikä on ollut ja yhä enemmän tulee olemaan osa arkea ja itsestään selvänä asiana, eikä sillä ole niin suurta merkitystä juuri opettajuutta ajatellen. Muutoksia arkisiin järjestelyihin toivottiin joissakin asioissa kuten esimerkiksi suunnitteluajoissa, mutta yleinen suhtautuminen nivelvaiheeseen oli positiivista.

8 UUDET TARINAT

Tutkimusaineistona oli kymmenen haastattelu, jonka vuoksi olen ensin käynyt läpi ja analysoinut vastauksia enemmän yksilötasolla, sekä ryhmittäin jaotellen kertojat esiopettajiin ja alkuopettajiin. Seuraavaksi hahmottelen kertomuksista lajityyppejä, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Näiden lajityyppien perusteella olen rakentanut uudet kertomukset. Uudet kertomukset sisältävät tähän ryhmään kuuluneiden kertojien keskeisiä sisältöjä, muodostaen yhteisen sisällön, uuden pienen tarinan. Tarinoita ei ole esitetty kursivoituna tekstinä, sillä tarina ei ole suoraan yhden ihmisen sano-
maa, vaan muokattu monen kertojan lauseista.

8.1 Opettajuus ja opettajuuteen vaikuttaneet seikat

Opettajuus näyttäytyi kertomuksissa jokaisella merkittävänä ja tärkeänä osana elämää. Eroa tarinoissa löytyi opettajuuden yhteydessä käytetyissä kuvaavissa sanoissa. Muodostin tarinoista kaksi eri ryhmää, joissa ensimmäisessä ryhmässä kerrottiin opettajuudesta lapsilähtöisyyden, kasvattajuuden ja pedagogisuuden kautta. Toisessa ryhmässä taas kuvailtiin opettajuutta toiminnan ja omien luonteenpiirteiden kautta. Ensimmäistä ryhmää nimitän pohtiviksi opettajat, tässä ryhmässä oli kuusi tarinaa. Toista ryhmää nimitän arjen opettajiksi, tässä ryhmässä oli neljä tarinaa. Molemmissa ryhmissä oli sekä esiopettajia että alkuopettajia.

Pohtivien opettajien tarina: ” **Opettajuudessa on tärkeää sen opettajuuden käyttö työn lomassa joka tilanteessa ja sen kasvatuksellinen puoli. Vastataan lapsen kysymyksiin sillä omalla opettajuudella. Opettajuus on osa minua ja elämää ja se on niin kokonaisvaltaista. Mä oon opettaja mutta mä oon myös kasvattaja. Itessä tapahtuu kasvua tässä opettajuudessa. Mä oon omasta mielestäni lapsilähtöinen opettaja ja pidän hirveen tärkeänä pedagogisia keskusteluja kollegoiden kanssa. Tänä päivänä opettajuus tarkoittaa lasten ihmiseksi kasvattamista.**”

Pohtivien opettajien ryhmässä nousi esiin opettajuuden merkitys ajattelun ja merkitysten tasolla. Käytäntöä sivuttiin myös mutta opettajuutta pohdittiin sen merkityksessä omalle itselle ja sitä kautta toiminnalle arjessa.

Arjen opettajien tarina: ” **Tärkeää on semmoinen opettajan rooli. Mä olen semmonen napakka opettaja mutta kuitenkin mietin sitä lasta yksilönä. Se opettajuus vahvistuu ajan myötä, kokemus vaikuttaa siihen paljon. Opettajana on yks tärkeimpiä ihmisiä**

lasten elämässä. Mä haluan olla semmonen opettaja jota on helppo lähestyä. Mä viihdyn pienempien lasten kanssa. Jos on vilkkaampi ryhmä niin tarvis enemmän sitä opettajaroolia. Opettajan pitää olla semmoinen innostava.”

Arjen opettajien tarinassa keskeisenä asiana oli opettajuuden merkitys käytännön tasolla. Merkittävää oli se miten oma opettajuus nähdään osana toimivaa arkea.

Opettajuuteen vaikuttavista seikoista olisi muodostunut varsin yhteneväinen tarina. Kertomuksissa korostuivat oma kokemus työstä, erilaisten vaikeuksien ja muutosten kohtaaminen ja omassa elämässä tapahtuneet muutokset, kuten omien lasten saaminen. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävänä nousi kuitenkin esiin pieni ryhmä tarinoita 4/10, joissa yhtenä tärkeänä opettajuuteen vaikuttavana seikkana kerrottiin yhteistyö toisten opettajien, kollegoiden kanssa. Näistä tarinoista olen muodostanut yhteisen tarinan.

” Mä olen tullut sellaiseksi opettajaksi siten että mulla on ensin omat lähtökohdat ja arvot ja moraali pohjana ja sitten mä olen poiminut asioita, mitä mä olen nähnyt malleina muilta opettajilta. Pitäis oppia tekemään yhteistyötä toisten kanssa. Mä olen saanut paljon ideoita muilta opettajilta ja ite tajunnut miten erilailla voi opettaa. Mä pidän hirveen tärkeänä pedagogisia keskusteluja kollegoitten kanssa. Mä korostasin että kollegoitten ansiosta mä olen tämmönen kun mä olen.”

8.2 Opettajuus nivelvaiheessa

Tutkimuskysymykseen, millä tavoin opettajuus nähdään esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, nousi tarinoista esiin kaksi lajityyppiä. Molemmissa lajityyppiryhmissä oli sekä esiopettajia että alkuopettajia. Olen nimennyt lajityypit 1. Neutraalin positiivinen, joihin kuului tarinoista 4/10 ja 2. Uudesta innostunut, joihin taas kuului 6/10. Kumpikaan ryhmistä ei kertonut nivelvaihetta opettajuuteen negatiivisena vaikuttavana tekijänä mutta ryhmien tarinoissa oli kuultavissa hienoista eroa nivelvaiheeseen suhtautumisessa.

Neutraalit positiiviset.” No onhan se ihan mielenkiintoista tää yhteistyö. Meillä on yhteistä suunnittelua ja me koetetaan löytää yhteinen suuntaus ja näkemys. Se jatkuvuus on siinä hyvää. Mulla on opettajana ihan tärkeä rooli. Se on ihan mukavaa kun tuntee oppilaat jo aikaisemmin. Toivottavasti mun opettajuus näkyy jotenkin, että osallistun. Tää yhteistyö on ihan luonnollista ja näin sen pitää ollakin, on se kyllä plussaa. Yhteis-

työ on tärkeää suunnittelun kannalta. Mä olen tässä yhteistyössä lapselle yks esimerkki opettajasta. Se on ihan kiva, tää on nyt taas yks vaihe, yks uus vaihe.”

Tämä ryhmä sai nimityksensä siitä että nivelvaiheeseen suhtauduttiin kyllä positiivisesti, mutta vastauksista huokui pieni väsymys. Kokeilua arvostettiin ja pidettiin tärkeänä mutta ei minään suurena muutoksen tuojana. Nivelvaiheen vaikutusta nimenomaan opettajuuteen ei pidetty erityisen vaikuttavana. Kertajat kertoivat opettajuudestaan paljon käytännön asioita, eivätkä niinkään käsitelleet opettajuutta ilmiönä puheessaan kuin ohimennen sivuten. Ryhmiin jaotteluun saattoi vaikuttaa se että minä ryhmiä jaotellessani ikään kuin näin ja kuulin henkilöt edessäni, jolloin esimerkiksi ilmeet, eleet, puheen rytmi ja ympäristön tapahtumat saattoivat vaikuttaa vaikutelmaan, jonka sain kunkin yksilön litteroidusta tarinasta.

Toisen ryhmän, uudesta innostuneet, tarinoissa nivelvaihe nähtiin opettajuuteen vaikuttavana ja tärkeänä seikkana, joskin myös tässä ryhmässä muutama kertojista oli hiukan epävarma siitä onko se juuri esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, joka on vaikuttanut heidän opettajuuteensa. Yhteistyöstä oltiin innostuneita ja siitä kerrottiin positiivisesti.

Uudesta innostuneet: ” **Yhteistyön alkaminen oli aika uutta. Se on tuonu positiivista eikä mitään negatiivista. Yhteistyö eskarin ja alkuopetuksen kanssa on valtava rikkaus tähän työhön ja se on vahvistanu mun opettajuuttani. Mä osaan tuoda oman ammattini osaamisen ja oman näkökulman siihen toimintaan. Yhteistyö toimii älyttömän hyvin. Täytyy saada jonkin aikaa tehdä tätä työtä, että pystyy kehittämään ja saamaan sen oman opettajuuden näkymään. Tää kaikki on tuonu semmosta motivoitumista ja yhteistyötä täytyy tehdä hyvin vahvasti että saadaan toiminta lapsilähtöiseksi. Pedagogiset keskustelut päivittäin on tosi hieno ja hyvä asia. Tää on kyllä vielä alkuvaiheessa tää yhteistyö ja kehittyy siitä vielä lisääkin. Lapsen etu tulee vaan silloin esille kun luotetaan meidän ammattitaitoon. Mä oon oppinu tänä vuonna tosi paljon ja opettajuuskin koko ajan kehittyy. Tää on ihan toisenlaista kun saa olla itse mukana tekemässä. Mun opettajuus on merkityksellistä tässä nivelvaiheessa ja sen yhteistyön vaikutus on suuri. Mä olen tosi hyvä työssäni ja mulla on hyvä olla.”**

9 Johtopäätökset ja yhteenveto

Tässä kappaleessa kokoaan yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset ja kertomuksista tehdyt päätelmät. Kappaleessa pohditaan vastauksia tutkimuskysymyksiin ja mietitään tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lisäksi pohditaan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

9.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Esiopettajia ja alkuopettajia sekä heidän vastauksiaan käsiteltiin aluksi erillisinä ryhminä. Sitten molempien ryhmien vastauksia samoista aiheista pohdittiin myös yhdessä. Taustoiltaan ryhmät olivat yllättävän samankaltaisia, sillä kolme alkuopettajista oli koulutukseltaan myös lastentarhanopettajia. Ikäjakama oli hieman suurempi esiopettajien välillä kuin alkuopettajien välillä, millä voi olla vaikutusta vastauksiin. Näin siksi, että vasta alalle tulleet esiopettajat saattavat vielä muodostaa omaa opettajuuttaan.

Kaikille esi- ja alkuopettajille ei ollut alusta asti selvää se että heistä tulisi juuri esi- tai alkuopettajia. Suurimmalle osalle se oli kuitenkin ollut aina vahvin tai ainakin hyvin vahva ammattitavoite. Kaikki vastaajat kertoivat kokevansa työnsä tärkeäksi ja viihtyvänsä siinä hyvin. Heidän mielestään esi- ja alkuopettajan työ oli merkityksellistä. Vastaajat halusivat kehittää itseään työssään. Kehittämistavoitteet liittyivät yleensä omalla alalla kehittymiseen, joskin eräs vastaajista koki myös mahdolliseksi opiskelun lastentarhanopettajasta luokanopettajaksi.

Vastaajat sanoivat opettajuuden kuvailemisen vaikeaksi aiheeksi. Keskustelussa syntyi taukoja ja he miettivät tarkoin opettajuutensa sanallistamista. Tässä toteutui narratiivisen haastattelun ominaispiirre, jolloin kertoja muuttaa itse kokemansa asian sanalliseen muotoon ja samalla jäsentää ja ymmärtää myös itse omia kokemuksiaan. (Webster & Mertova, 2007, 20- 22.) Alkukankeuden jälkeen opettajuutta kuvailtiin moninaisin sanoin ja kuvailevasti. Opettajuuden kerrottiin olevan hyvin henkilökohtainen asia ja osa omaa identiteettiä sekä jokapäiväistä elämää.

Esi- ja alkuopettajat kertoivat monien asioiden vaikuttaneen opettajuuden tunteeseensa. Yhteistä kaikille oli se, että he kuvailivat opettajuutensa olevan yhä muuttuva ja kehittyvä asia johon erityisesti vaikutti lasten kanssa työskentely ja työyhteisössä työskentelevät muut aikuiset. Opettajana työskentelyssä kuvailtiin opettajuuteen vahvasti vaikuttavana tekijänä ajallinen työkokemus ja työskentely eri-ikäisten ja erilaisten lasten ja kanssa. Opettajuuden sanottiin myös muuttuneen koke-

musten myötä enemmän tietoiseksi asiaksi. Opettajan työn kerrottiin olevan raskasta, mutta samalla se kuvailtiin tärkeäksi työksi joka antaa tekijälleen paljon.

Eroavaisuuksia löytyi siinä, miten opettajuus eri-ikäisten lasten kanssa kuvailtiin. Esiopettajat mainitsivat opettajuuden olevan erilaista päiväkotikäisille kuin esiopetusikäisille. Eräs alkuopettajista taas kertoi luokanopettajan opettajuuden olevan erilaista kuin nuorempien lasten opettajuuden, sillä hän oli työskennellyt myös päiväkodissa ja esiopetuksessa.

Esiopettajien vastauksissa korostui kasvattajuus ja sen tärkeys lasten kanssa työskenneltäessä. Alkuopettajista lastentarhanopettajan koulutuksen saaneet arvostivat myös erityisen paljon saamaansa kokemusta ja näkemystä alle kouluikäisten lasten opettamisesta ja kasvattamisesta.

Esi- ja alkuopettajat tuntuivat vastaustensa perusteella varsin samanlaisilta ja samanlaiset arvot omaavilta työntekijöiltä. Alkulähtökohdat ja ammattitavoitteet olivat samansuuntaisia. Tuntemus ja tietämys toistensa ammattiryhmästä ja erityistaidoista näkyi molemminpuolisena kunnioituksena toisten opettajuutta kohtaan.

Opettajuus oli vastaajille tärkeä osa omaa identiteettiä, joskin sen sanallinen kertominen toiselle nähtiin haastavana. Jokainen haastateltava tunnisti itsessään olevan opettajan, ja tunsu opettajuuden tunteen omakseen. Opettajuus kuvailtiin hyvinkin henkilökohtaisena ominaisuutena, osana jokapäiväistä minää. Opettajuutta kuvailtiin hyvin samansuuntaisesti muiden opettajien kanssa, kuten opettajaksi ja, kasvattajaksi. Oma opettajuus nähtiin kuitenkin aivan omana ominaispiirteenä, osana omaa yksilöllisyyttä. Opettajuutta ja tunnetta omaan opettajuuteen voisi kuvailla jokaisen yksilöllisinä kasvonpiirteinä. Kuten kasvonpiirteet, myös opettajuus on yksilöllistä ja ainutlaatuista jokaiselle.

Haastateltavat kertoivat opettajuutensa muotoutuvan jatkuvasti. Opettajuuden kannalta tärkeinä pidettiin opettajan työn tekemistä ja työssä saatuja kokemuksia lasten kanssa työskentelystä. Lisäksi työyhteisöä ja työkavereita pidettiin tärkeinä. Haastateltavat mainitsivat erityisesti vaikeiden tilanteiden ja erityislasten vaikuttaneen heihin ja heidän opettajuuteensa. Tilanteita ja joitakin lapsia saatettiin pitää vaikeina ja haastavina, mutta jälkeenpäin kerrottiin juuri näiden asioiden olevan merkityksellisiä oman opettajuuden ja kasvun kannalta.

Vastaajat kertoivat myös, että heidän omassa elämässään kokemansa suuret tapahtumat vaikuttivat myös heidän opettaja-minäänsä. Osa sekä esiopettajista että alkuopettajista mainitsi erityisesti omien lasten saamisen vaikuttaneen omaan tapaan toimia opettajana.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön suhtauduttiin hyvin positiivisesti sekä esiopetuksen että alkuopetuksen puolella. Kokeilu oli ollut toiminnassa jo jonkin aikaa, ja alkutilanteesta mainitut epävarmuudet ja jännitteet olivat purkautuneet. Näin ollen kaikki haastateltavat kuvailivat yhteistyötä positiivisena, ja sekä opettajia että oppilaita hyödyttävänä tilanteena. Omaa nivelvaiheen opettajuutta ei käsitelty niinkään abstraktina opettajakäsitteenä, vaan sitä purettiin ennemminkin käytännön esimerkein ja kerrottiin yhteistyön omaan työhön vaikuttaneista asioista.

Esiopettajien vastauksista nousi esiin oman ammattiryhmän opettajuus ja juuri esiopettajien vahvuuden ja ammattitaidon säilyttämisen halu. Esiopetusta ei haluttu muuttaa kopioksi koulun toiminnasta, vaan ennemminkin koulun puolelle haluttiin tuoda ja antaa omaa osaamista ja omanlaista opettajuutta. Oma osaaminen ja opettajuus nähtiin vahvuutena ja siitä oltiin ylpeitä.

Alkuopettajista monella (3/5) oli myös lastentarhanopettajankoulutus ja alkuopettajien vastauksissa ei korostunut koulun puolen asioiden ja nimenomaan koululaisten opettajan opettajuuden tuominen esiopetukseen. Ennemmin pidettiin hyvänä asiana sitä että yhteistyöprojektin myötä alkuopetukseen saatiin erilaista näkökulmaa ja myös leikinomaisuutta.

Suurin osa vastaajista piti yhteistyötä merkittävänä asiana. Yhteistyöprojektin voi katsoa olevan merkittävä muutos ja tapahtuma haastateltavien työelämässä, ja siten myös opettajuuteen vaikuttava tekijä. Yhteistyö on kuitenkin edelleen käynnissä oleva prosessi, ja siksi sen vaikutus myös opettajuuteen on yhä käymistilassa.

Haastatteluista muodostetut uudet tarinat kuvasivat vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tarinoissa ei nostettu esiin enää yksilöä, vaan kokonaisuus, jolloin muodostui tietynlaisia ryhmiä. Näihin ryhmiin jaoteltiin yksilöt sen mukaan mitä he olivat tarinoissaan sanoneet. Erityisesti näitä ryhmiä tehdessä koin että minun valintoihini pyrki vaikuttamaan se mielikuva, mikä minulla oli haastateltavista ja haastattelutilanteesta. Löytääkseni mahdollisimman neutraalisti samankaltaisia tarinoita etsin tarinoista tiettyjä sanoja, jotka olin määritellyt kriteereiksi tiettyyn ryhmään liittyen. Erot ryhmissä olivat hienoisia mutta kuitenkin nähtävissä ja siten mielestäni merkityksellisiä. Uudet tarinat ovat itessään jo tuloksia jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin.

9.2 Eettisyys, luotettavuus ja toistettavuus tutkimuksessa

Eettisesti hyvään tutkimukseen kuuluu tutkijan rehellisyys ja huolellisuus. Tutkimuksessa käytettävien menetelmien tulee olla eettisiä ja saatujen tulosten tulee olla avoimia. Hyvä tutkija epäilee asioita ja hyväksyy tieteen rajojen ja määritelmien avoimuuden ja muutokset. Tutkimuksen ei myös-

kään tulisi olla alisteinen politiikan vaikutukselle, uskonnolle eikä taloudellisille tekijöille. Tutkijan velvollisuus on ajatella, olla avoin ja ottaa vastuu omasta tutkimuksestaan. Tärkeintä näistä kaikista on kuitenkin totuus. (Hirvonen 2006, 31, 38- 46.) Pysin esittämään löytämäni tulokset mahdollisimman selkeästi ja selittävästi. Tulokset saattavat olla omista ennakkokäsityksistäni poikkeavia, tulokset ovat kuitenkin tämän tutkimuksen totuus, ja ne tuleekin esittää siten kuin ne tässä tutkimuksessa näyttäytyvät.

Etiikan osalta narratiivisessa tutkimuksessa on hyvä ottaa huomioon se, että kertomuksella ja kerroksen prosessilla on puhdistava ja joskus jopa terapeutinen merkitys kertojalle. Asia mitä kertomus koskee saattaa avautua kertojallekin vasta kun hän pukee kertomuksensa sanoiksi. Jokainen ihminen tulee näkyväksi omilla ehdoillaan omassa yksilöllisessä tarinassaan. Tarina on muille jaettu omakohtainen kokemus, ja se pitää nähdä omana arvokkaana kokonaisuutena. (Lindqvist 2002, 86.) Haastatteluja tehdessäni annoin haastateltavalle tilaa ja rauhaa pukea ajatuksiaan sanoiksi ja korostin, että jokaisen haastateltavan sanat ovat merkityksellisiä.

Narratiivisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään varmaa totuutta, vaan pyrkimys on esittää tuloksia jotka vaikuttavat tosilta ja aidoilta (Webster & Mertova 2007, 4-5). Pysin tuloksissa esittämään sekä yhteisiä näkemyksiä että jonkin haastateltavan yksilöllisiä ja muista mahdollisesti poikkeavia näkemyksiä. Narratiivisessa tutkimuksessa ei ole mitään itsestään selviä sääntöjä ja lähtökohtia tutkimuksen tekemiselle ja tulosten analysoimiselle (Squire, Andrews & Tamboukou 2008, 1). Toteuttamassani haastattelussa oli kysymysrunko, mutta runko oli lähinnä keskustelun ja ajatusten herättäjä, jolloin haastateltava saattoi milloin tahansa poiketa haluamaansa suuntaan.

Narratiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta ja toistettavuutta ei voida ajatella perinteisen mallin mukaan. Yksittäisen ihmisen tarinaa ei pidetä tarkkana tietona siitä mitä on tapahtunut, vaan tarina on kertojan totuus siitä miten hän asiat ymmärtää. Yksittäisen ihmisen totuus ei aina ole todellisuutta, kuitenkin juuri yksilön kokemaa totuutta arvostetaan. Narratiivisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä löytämään oikeata tapaa tehdä jotakin, sen sijaan voidaan ajatella että narratiivisessa tutkimuksessa materiaali jota tutkitaan on tärkeä. Esimerkiksi tarinoiden litteroinnit ovat luotettavia, selkeitä ja saatavilla sellaiselle, joka on kiinnostunut tutkimaan materiaalia tarkemmin. Jos nämä kriteerit täyttyvät, katsotaan että narratiivisen tutkimuksen reliabiliteetti eli toistettavuus toteutuu. (Webster & Mertova 2007, 89-93.) Tutkimuksestani saamani kerrottu materiaali on muutettu kirjalliseen muotoon, johon on helppo palata useampaan kertaan. Eri lukukerroilla saattaa nousta eri asioita esiin ja haastattelun syvempi ymmärtäminen mahdollistuu. Näin mahdollistuu myös kertojan totuuden ymmärtäminen. Narratiivisessa tutkimuksessa pelkkä tutkimustulosten esittely ei riitä,

vaan pitää myös tarkkaan kuvata vaiheet tutkimuksesta joilla esitettyyn tulokseen on päästy. (Raunio 1999, 330.) Siksi pyrin työssä kuvaamaan tarkasti eri vaiheet joihin perustan päättelyni tutkimuksen lopussa.

Narratiivisessa tutkimuksessa validiteettia ja reliabiliteettia tulee katsoa eri näkökannalta, kuin perinteisessä tutkimuksessa. Mietittäessä validiteetin ja reliabiliteetin toteutumista, tulee kiinnittää huomiota seuraavaan asiaan; lukijalla pitää olla mahdollisuus päästä tulosten ”sisälle”. Tämä tarkoittaa sekä ymmärrettävää selitystä kulttuurisesta kontekstista ja tutkijan sekä tutkittavan välisistä suhteista että myös pääsyä materiaaliin mistä tutkija on tuloksensa päätellyt. Siksi olen tallentanut tekemäni haastattelut sekä äänitteinä että kirjallisina litteroituina versioina. Lukijalla ei kuitenkaan ole pääsyä näihin tiedostoihin, minkä vuoksi pyrin työssä kuvaamaan mahdollisimman tarkkaan haastatteluissa esiintyneitä asioita ja täten mahdollistaakseni lukijan tulosten sisälle pääsyn. Tutkimuksessa kerrottuja tarinoita pidetään rehellisinä ja luotettavina. Tutkijana pyrin etäännyttämään itseni tutusta asiasta, tässä tapauksessa nimenomaan lastentarhanopettajan ammatista. Tämä mahdollistaa asioiden näkemisen erilaisena ja uutena. Tämä myös paljastaa sen, että asiat eivät pysy samoina vaan muuttuvat. (Webster & Mertova 2007, 93-100.) Kertomusta analysoitaessa täytyy ottaa huomioon myös se että kertoja ja kuuntelija ovat haastattelutilanteessa vuorovaikutuksessa. (Aaltonen & Leimumäki 2011, 141.) Haastattelijan ja haastateltavan ollessa ominaispiirteiltään mahdollisimman lähellä toisiaan, antaa haastateltava lähempänä todellisuutta olevia vastauksia, eikä vain pyri antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Raunio 1999, 292.) Pyrin olemaan haastattelutilanteissa mahdollisimman samankaltainen riippumatta haastateltavan sukupuolesta, koulutuksesta tai iästä. Olen kuitenkin myös tietoinen, että kaikki edellä mainitsemani asiat saattavat vaikuttaa alitajuisesti sekä haastattelutilanteeseen että tulosten analysointiin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston pitää myös olla riittävä, että analyysistä saadaan kattava. Aineiston riittävää kokoa ei välttämättä tarvitse päättää etukäteen, vaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää kattavuuden kriteerinä aineiston saturaatiota. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa kerätään niin kauan kunnes tulee tilanne, jossa uudet tapaukset eivät enää tuo uutta tietoa tutkittavaan asiaan. (Raunio 1999, 327-328.) Haastatteluja tehdessäni pidin tärkeänä seikkana sitä, että esi- ja alkuopettajia haastateltiin sama määrä. Näin ollen saadessani ensin haastateltua viisi esiopettajaa, etsin haastateltaviksi myös viisi halukasta alkuopettajaa.

Päiväkoti- ja koulutyöskentelyyn kuuluu salassapitovelvollisuus. Jos haastatteluissa tai vierailujeni aikana ilmenee jotain lapsiin liittyviä asioita, olen niistä vaitiolo- ja salassapitovelvollinen. Tuloksia kirjoittaessani pyrin käsittelemään tutkimuksen kohteita, esi- ja alkuopettajia niin että heitä ei tun-

nistettaisi kirjoittamastani raportista. Tutkimukseen osallistuminen perustuu ihmisten omaan tahoon ja vapauteen halutessaan kieltäytyä osallistumasta (Kuula 2006, 126.)

9.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Yhteistyöprojektissa on mukana monia kouluja ja päiväkoteja, joista kukin toimintayksikkö on omanlaisensa ja siksi tulokset toisesta yksiköstä voisivat olla toisenlaisia. Osa yhteistyökumppaneista on ollut vapaaehtoisia jo kokeiluvaiheessa, kun taas osa ei ole halunnut osallistua kokeiluun. Siksi herää kysymys, mistä erot osallistumishalukkuuteen johtuvat. Ovatko tutkimukseen osallistuneet suhtautuneet nivelvaiheeseen ja opettajuuteen jo lähtökohtaisesti myönteisemmin kuin tutkimukseen osallistumisesta kieltäytyneet. Lisäksi pohdintaa herättää se, koetaanko kouluissa ja päiväkodeissa jatkuvat muutokset jo liiallisina.

Mielenkiintoisena ja tutkimuksen arvoisena asiana pidän myös sitä kuinka monella alkuopettajalla on opettajan tutkinnon lisäksi lastentarhanopettajan tutkinto. Herää kysymys, kuinka suuressa määrin tämä on nähtävillä muissa kouluissa ja vääristääkö se mahdollisesti tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia. Hakeutuvatko luokanopettajaksi opiskelevat ja lastentarhanopettajan tutkinnon omaavat henkilöt helpommin juuri alkuopetukseen, vai näkevätkö rehtorit ja muut työhaastattelijat että heidän osaamisensa palvelee parhaiten juuri alkuopetuksessa.

Esiopettajat mainitsivat positiivisena seikkana sen, että esiopetusryhmässä työskentelee kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lähihoitaja. Tämän työyhteisön koettiin antavan ryhmälle pedagogista osaamista ja olevan yksi esiopetuksen vahvuus. Tällainen mitoitus takasi sen, että ryhmässä pystyttiin antamaan aikaa ja yksilöllistä huomiota. Se takasi myös, että opetus kyettiin antamaan lapselle sopivassa ja lapsen kehityksen huomioon ottavassa leikinomaisessa muodossa. Ainakin osa Tampereen kouluista on kuitenkin vaihtanut esiopetusryhmissä henkilökunnan määräksi yhden lastentarhanopettajan ja yhden lastenhoitajan. Siksi kysynkin, pyritäänkö esiopetus sittenkin muuttamaan lähemmäs koulun opetusta. Mitä tapahtuu silloin sille esiopettajien ajatukselle, että lastentarhanopettajien opettajuus ja osaaminen on rikkaus, jota voidaan tuoda myös koulun puolelle.

Lähteet

- Aaltonen, T. 2007. Kertojana me—Kerronta yhteistyönä, Teoksessa, Korpijaakko-Huuhka, A.M. Launonen, K. Lehtihalmes, M. (toim.) Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet. Puheen ja kielen tutkimuksen julkaisuja. Helsinki, 9-16.
- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2011. Kertomus ja kerronnallisuus—Kaksiluentaa. Teoksessa Ruusuvuori, J. Nikander, P. Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi, 119-152.
- Atkinson, R. 2007. Teoksessa, Handbook of Narrative Inquiry, Mapping a Methodology, Clandinin (toim.), Sage Publications, 224- 245.
- Bathmaker, A.M 2010. Exploring Learning, Identity & Power through Life History & Narrative Research. Edited By Bathmaker A.M & Harnett P. Published by Routledge, Introduction, 1-10.
- Bredesen, O. 2004. Uudet pojat ja tytöt – uusi pedagogiikka? Cappelen Akademisk Forlag. Kääntänyt Kristiina Antinjunta, J.W. Cappelen Forlag as, Oslo. Verkkojulkaisu, luettu 10.2.2013. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39502&name=DLFE-10167.pdf
- Brown, H. 1996. Themen in experimental research on groups from the 1930s to the 1990s. Wetherell, M. (toim.) Teoksessa, Identities Groups and Social Issues, SAGE Publications, London, 11-62.
- De Fina, A. Georgakopoulou, A. 2012. Analyzing Narrative, Discourse and Sociolinguistic Perspectives, University Press, Cambridge
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät, WSOY, Juva 1985.
- Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011-2015. Tiedotus 11.9.2012, Tampereen kaupunki. Koordinaattori Savolainen V.
- Estola, E. Kaunisto, S-L. Keski-Filppula, U. Syrjä, L. & Uitto, M. 2007. Lupa puhua, kertomisen voima arjessa ja työssä, WS Bookwell Oy, Juva.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisen konstruktiona. Teoksessa, Eteläpelto, A. Onnismä, J.O. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu, 26-49.
- Fabian, H, 2002. Children Starting School, a guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants, David Fulton Publishers Ltd.
- Fadjukoff, P. 2006. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa, Meitä on moneksi—Persoonallisuuden psykologiset perusteet. (toim.) Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. PS-kustannus WS Bookwell Oy, Juva
- Hall, S. 2002. Identiteetti. Suomentanut ja toimittanut Lehtonen M. & Herkman J. Tampere, Vastapaino.

- Hansen, S.V. 1998. Världen förändras— förändras läraren? Teoksessa, Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta— Artikkelisarja, Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi, ISBN, 72- 87.
- Haring, M, 2003. Esi- ja alkuopettajien padagogisen ajattelun kohtaaminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopistopaino.
- Heikkinen, H. L.T. 1999. Opettajuus narratiivisen identiteettinä. Teoksessa, Eteläpelto, A.& Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus, WSOY, kirjapainoyksikkö, Juva, 275- 290.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä— Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa, Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta— Artikkelisarja, Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi, ISBN, 8- 19.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Tarinat opettajakoulutuksen välineenä. Teoksessa, Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta, Kansanvalistusseura Dark Oy Vantaa, ISBN, 101- 105.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus— ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa, Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta, Kansanvalistusseura, Dark Oy, Vantaa, ISBN, 184- 197.
- Helakorpi, S. 1992. Esipuhe, Helakorpi S. (toim.) Teoksessa, Opettajakoulutus 2000.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimus haastattelu—teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P.& Sajavaara, P. 2004.Tutki ja kirjoita. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino oy.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa, Hallamaa, J. Launis, V. Lötjönen S. Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Hakapaino Oy, Helsinki, 31-49.
- Hollingworth, S. & Dybdahl, M. 2007. Teoksessa Handbook of Narrative Inquiry, Mapping a Methodology, Clandinin (toim.), Sage Publications, 146- 176.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa Korpinen, E.(toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja. Jyväskylä. Journal of teacher researcher, 5-19.
- Husso, M.L. 2000. Kokonaisopetus—silta esikoulusta kouluun. Teoksessa Korpinen, E.(toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja. Jyväskylä. Journal of teacher researcher, 157-166.
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa, Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. (125- 154)
- Hyyrö, T. 2000. Kuusivuotiaat koulun penkillä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja. Jyväskylä. Journal of teacher researcher, 40-53.

- Hyvärinen, M. 2011. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Ruusuvuori, J. Nikander, P. Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi Vastapaino, 90-118.
- Hänninen, S-L. Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa, Eteläpelto A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY, kirjapainoyksikkö, Juva, 258-274.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J. Moilanen, P. Räihä, P. Opettajan taipaleella, Jyväskylän kirjapaino, Kirjapaino ER-paino Ky, Jyväskylä, 41-60.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Oulu University Press.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilais-sukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke, loppuraportti. Tampereen yliopisto. Verkkojulkaisu, luettu 10.12.2012. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen.—Kuvauskohteena päivä-koti. Juva, WS Bookwell Oy.
- Kinos, J. 2001. Varhaiskasvatuksen historia ja tulevaisuus. Teoksessa, Anttila M. Laes T. Suomala J. (toim.) Opettaja oppimassa, tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turun yli-opiston kasvatustieteiden laitos, Painosalama Oy, Turku, 9-50.
- Kinos, J. Karila K. & Palonen T. 2010. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päi-vähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Korhonen R. Rönkkö M-L. Aerila J-A. (toim.) Teoksessa, Pie-net oppimassa, kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Uniprint Turku 230-246.
- Korpinen, E. 2000. Vanhemmat ja esiopetus. Teoksessa Korpinen, E.(toim.) Esiopetus. Nyt! Tutki-va opettaja. Jyväskylä. Journal of teacher researcher, 136-149.
- Kulmala, A 2006. Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Tampereen yli-opisto, yliopistopaino. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Verkkojulkaisu, luettu 10.1.2013. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67610/951-44-6615-2.pdf?sequence=1>
- Kupila, P. 2000. Itsearviointi kasvatus- ja opetustyön osana. Teoksessa Korpinen E.(toim.) Esiope-tus. Nyt! Tutkiva opettaja. Jyväskylä. Journal of teacher researcher, 83-88.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija?—Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu, luettu 5.1.2013. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1>
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa, Hallamaa, J. Launis V. Lötjönen, S. Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Haka-paino Oy, Helsinki, 124-140.

- Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit— Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot, Oy UNIpress Ab
- Laes, T. Kankaanpää, L-M. & Tähtinen, M. 2001. Rauman opettajankoulutuksen valintakokeisiin osallistuneet itsensä kuvaamina. Teoksessa Anttila, M. Laes, T. Suomala, J. (toim.) Opettaja oppimassa, tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Painosalama Oy, Turku, 219-234.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa, Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta— Artikkelisarja, Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi, ISBN, 88- 97.
- Linden, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa— myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa Ropo, E.(toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere, Juvenes-Print— Tampereen yliopistopaino Oy, 9-32.
- Linden, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen— Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajakoulutuslaitos, Lisensiaatintutkimus, verkkojulkaisu, luettu 12.1.2014. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76317/lisuri00010.pdf?sequence=1>
- Linnilä, M-J, 2000. Esiopetus lapsen kehityksen tukena. Teoksessa Korpinen, E.(toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja. Jyväskylä. Journal of teacher researcher, 31- 39.
- Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Sarras, R. (toim.) Teoksessa, Etiikka koulun arjessa, OAJ, Otava, Keuruu, 75-90.
- Luukkanen, O. 2004. Opettajuus —Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, verkkojulkaisu, luettu 15.3.2013. <https://uta17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1>
- Mahlakaarto, S, 2010. Subjektiksi työssä, Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Jyväskylän yliopisto, verkkojulkaisu, luettu 10.12.2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24957/9789513939922.pdf?sequence=1>
- Mead, G. H. 1934. Mind, self, and society: from the standpoint of social behaviorist. Chicago, University of Chicago Press.
- Metsämuuronen, J (toim.), 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino OY.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja, Gummerus kirjapaino, Jyväskylä, 90-110.
- Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus, Hämäläinen, S. (toim.) Teoksessa, Opettajanprofession muutos ja opettajankoulutus, Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä, 61-85.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu University Press. Verkkojulkaisu, luettu 7.2.2013. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/esiopetus2/images/esiop.pdf>

Niikko, A. 2007. Kokemus suuntaa käsityksiä. Kolmen lastentarhanopettajaopiskelijan näkemyksiä koulutuksen alkuvaiheessa. Teoksessa, oppimista, opetusta, monitieteisyyttä, kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Niikko, A. Pellikka, I. Savolainen E. (toim.) Joensuun yliopistopaino, Joensuu, 40-51.

OAJ, 2012. Luettu 26.12.2012. <http://www.oaj.fi/>

Ojanen, S. 1992. Opettajakoulutuksen kehittämisestä. Teoksessa, Helakorpi S. (toim.) Opettajakoulutus 2000, 30-40.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012. Verkkosivustot, luettu 9.12.2012. <http://www.minedu.fi/OPM/>

Packer, M.J. & Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. Department of Psychology Duquesne University. Educational Psychologist, 35(4), 227-241. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. verkkojulkaisu, luettu 20.12.2012. <http://compsci.duq.edu/~packer/Pubs/PDFs/2000%20EdPsy.pdf>

Patterson, W. 2008. Narratives of events: Labovian narrative analysis and its limitations, Edited by Andrews, M. Squire C. & Tamboukou, M. Doing Narrative Research, SAGE Publications Ltd. 22-40.

Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen-entisaajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto, verkkojulkaisu, luettu 9.12.2012. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268962/isbn9514268962.pdf>

Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Räsänen, P. Arikoski, J. Mäntynen P. Perttula, J. (toim.) Teoksessa, Opettajuuden psykologia, Yliopistopaino, Jyväskylä.

Perttula, J. 2009. Persoonallisuus ihmiseksi tulemisessa. Teoksessa, Meitä on moneksi, persoonallisuuden psykologiset piirteet, Metsäpelto, R-L. Feldt T (toim.) WS Bookwell Oy, Juva, Jyväskylä, 195- 212.

Poikonen, P-L. 2000. Opetussuunnitelman laadinta esi- ja alkuopetuksen henkilöstön yhteistyönä. Teoksessa Korpinen, E.(toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja. Jyväskylä. Journal of teacher researcher, 64-69.

Pöyhönen, S. 2003. Uraopettajia, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia, Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta.

Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede, sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. ISBN, oy Yliopistopaino, Tammer-paino Oy, Tampere.

Ropo, E. & Huopainen, M. 2001. Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskouluissa. Teoksessa Ropo, E.(toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere, Juvenes-Print— Tampereen yliopistopaino Oy, 77-100.

Rubin, H. & Rubin, I. 2005. *Qualitative Interviewing, The Art of Hearing Data*, Sage Publications, USA, California.

Savolainen, V. 26.11.2012, keskustelu.

Syrjälä, L. 2002. Kansankynttilä. Teoksessa, Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta*, Kansanvalistusseura, Dark Oy, Vantaa, ISBN, 13- 19.

Syrjälä, L. & Heikkinen, H. L.T. 2002. *Tarinat— ikkuna opettajan työhön ja elämää*. Teoksessa, Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta*, Kansanvalistusseura, Dark Oy, Vantaa, ISBN, 157- 162.

Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille—Jaksaako opettaja. Teoksessa Ropo, E.(toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere, Juvenes-Print— Tampereen yliopistopaino Oy, 47-76.

Squire, C. Andrews, M. & Tamboukou, M. 2008. *What is narrative research?* Edited by Andrews, M. Squire, C. & Tamboukou, M. *Doing Narrative Research*, SAGE Publications Ltd. 1- 21.

Vertanen, I. 2002. *Ammatillinen opettajuusvuonna 2010*, Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu, Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. *Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa—Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen*. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, ISBN, Joensuun yliopistopaino, Joensuu.

Värri, V-M, 2001. *Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi— aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta*. Teoksessa Ropo, E.(toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere, Juvenes-Print— Tampereen yliopistopaino Oy, 33-46.

Watson, D. 1996. *Individuals and institutions: the case of work and employment*. Wetherell, M. (toim.) Teoksessa, *Identities Groups and Social Issues*, SAGE Publications, London, 241- 282.

Webb, R. Vulliamy, G. Hämäläinen, S. Kimonen, E. Nevalainen, R & Sarja, A. 2004. *Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa*. Hämäläinen, S. (toim.) Teoksessa, *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*, Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä, 7-33.

Webb, R. Vulliamy, G. Sarja A. Kimonen, E. Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2004. *Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa*. Hämäläinen, S. (toim.) Teoksessa, *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*, Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä, 35-59.

Webster, L. & Mertova, P. 2007. *Using Narrative Inquiry as a Research Method*, published by Routledge, ISBN, Oxon.

Wetherell, M. 1996. *Identities Groups And Social Issues*. Social Psychology. SAGE Publications, London

Wetherell, M. 1996. Group conflict and social psychology. Wetherell, M. (toim.) Teoksessa, Identities Groups and Social Issues, SAGE Publications, London, 177-238.

Willman, A. 2000, Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa, Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta— Artikkelisarja, Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi, ISBN, 107- 116.

Yrjänäinen, S. Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa, Ropo, E. Yrjänäinen, S. (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere University Press. Verkkojulkaisu luettu 24.9.2014, http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95533/narratiivisesta_opetuksesta_narratiiviseen_oppimiseen_2013.pdf?sequence=1

Liite 1.

Hyvä esi- ja alkuopettaja,

Olen Tampereen yliopistosta luokanopettajaopiskelija ja teen graduani aiheesta, Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen opettajuus esi- ja alkuopettajien kertomana. Aiheeni liittyy Tampereella tapahtuvaan esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 2011- 2015. Graduani ohjaa professori Kirsti Karila.

Nyt etsin haastateltavia esi- ja alkuopettajia, jotka olisivat koulutukseltaan lastentarhanopettajia, kasvatustieteiden kandidaatteja tai luokanopettajia. Haastattelu toteutetaan narratiivisena haastatteluna, jossa saatte kertoa omasta opettajuudestanne ja erityisesti joustavan esi- ja alkuopetuksen merkityksestä opettajuudellenne. Haastattelu kestää noin tunnin.

Haastattelut ovat täysin luottamuksellisia. Nauhoitan haastattelut ja nauhoitukset puretaan myöhemmin kirjalliseen muotoon. Teillä on mahdollisuus kuunnella haastattelunauha tai lukea haastattelu kirjallisessa muodossa mikäli haluatte. Valmiissa opinäytetyössäni tulokset raportoidaan siten, että henkilöllisyytenne ei tule millään tavoin esille.

Sovin jokaisen tutkimukseen osallistuvan kanssa henkilökohtaisesti hänelle sopivan haastatteluajan. Haastattelut voin suorittaa koululla ja päiväkodilla oppituntien ja esiopetuksen päätyttyä. Voit ottaa minuun yhteyttä, jos sinulla on jotakin kysyttävää tai jokin asia on jäänyt epäselväksi.

Ystävällisin terveisin

Kristina Nikander

(Huom! Yhteistiedot poistettu tästä liitteestä)

Liite 2.

Nimi _____

Ikä _____

Koulutus _____

Muita koulutuksia _____

Tämän hetkinen työ _____

Vakityö _____ **Sijaisuus** _____






Esi- tai alkuopettajana toiminut _____

Muussa opetus työssä toiminut _____

Liite 3.

Tutkimushaastattelussa käytettyjä yleisiä suuntaa antavia aiheita

Kysymyksiä haastatteluun:

- **Kerro miten päädyit nykyiseen ammattiisi?**
 - **Miten ja milloin opettajuutesi sai alkunsa?**
 - **Kuka sinä olet opettajana? Miten olet tullut sellaiseksi kuin olet?**
 - **Kerro opettajuutesi käännekohdista tai merkittävistä tapahtumista.**
 - **Mitä sinulle merkitsee olla ja toimia opettajana?**
-
-  **Mitä työhösi ja opettajuutesi kuuluu tällä hetkellä?**
 -  **Millaisena näet opettajuutesi tässä nivelvaiheessa?**
 -  **Nivelvaiheen vaikutus muuhun opetustyöhön ja siinä kehittymiseen?**
 -  **Suunnitelmissa olevat tavoitteet opettajuutesi kannalta?**
 -  **Millaisena näet opettajuutesi ja työsi viiden vuoden päästä?**